

Bekymring i praksis

*En undersøkelse av hvordan læreres forståelse
påvirker arbeidet med barn som vekker bekymring*

Marita Gallefoss



Masteroppgave i spesialpedagogikk ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet,

Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

18.mai 2011

© Marita Gallefoss

2011

Bekymring i praksis

Marita Gallefoss

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

I denne oppgaven har jeg hatt fokus på lærere og deres rolle i forhold til barn som vekker bekymring. Bakgrunnen for dette valget er blant annet temaets aktualitet i både media og forskning. Egen erfaring og interesse har også spilt en viktig rolle for valg av problemstilling. Formålet med oppgaven var å få en klarere innsikt i hvordan lærere jobber i bekymringssituasjoner og hvilken forståelse som ligger til grunn for disse valgene. På bakgrunn av dette lyder problemstillingen som følger;

Hvilken forståelse ligger til grunn for læreres valg av framgangsmåte i arbeid med barn som vekker bekymring?

For å belyse problemstillingen har jeg valgt en kvalitativ framgangsmåte med utgangspunkt i en fenomenologisk tilnærming. Jeg har brukt et semistrukturert intervju med fem lærere fra fem ulike skoler i Oslo. Gjennom intervjuene har jeg sett på læreres opplevelse av sin egen kunnskap og sitt ansvar i forhold til barns omsorgssituasjon. Lærernes framgangsmåte har vært i fokus og temaer som samarbeid, interne rutiner og støtteapparat har blitt belyst. Alle intervjuene ble tatt opp på diktafon og transkribert i kort tid etter gjennomføringen.

Analysearbeidet ble preget av en ad hoc – tilnærming. Flere perspektiver danner utgangspunkt for drøftingsarbeidet. Et barneperspektiv ble brukt som en ramme i både analyse- og drøftningsprosessen. Videre har jeg hatt en individorientert tilnærming til resultatene hvor jeg har vendt blikket mot lærerne. Dette perspektivet er likevel del av en systemteoretisk forståelse hvor flere forhold virker inn på individets atferd.

Det var et resultat som utpekte seg i løpet av analysen. Det kom frem at lærerne i stor grad har en forståelse som kan være med på å hindre barnet i å få nødvendig hjelp. Her er det flere faktorer som spiller inn. Med fokus på lærerne og deres forståelse i denne undersøkelsen var det fire forhold som utpekte seg spesielt;

- Alle informantene opplevde at de hadde et stort ansvar for elevenes omsorgssituasjon. De påtok seg dette i form av selv å være en omsorgsperson for elevene. Det ble lite vektlagt at barnet kunne ha behov for hjelp fra andre instanser.
- Informantene la frem erfaring som avgjørende faktor for god kompetanse. Interne rutiner fremstod som mindre viktige for å føle seg trygg i bekymringssituasjoner.

Likevel ble tvilstilfeller trukket frem som vanskelige og mye tyder på at kompetansen strekker seg til ytre tegn og syn på alvorlighetsgraden er svært individuelt.

- Det som gjennomsyret resultatene var fokuset på foreldresamarbeid. Det stod frem som første prioritet og et godt samarbeid ble vektlagt som det viktigste i en bekymringssituasjon. Årsaken til dette virket å være at lærerne hadde stor tro på foreldrene og/eller deres rettigheter, lærerne ønsket å unngå ubehaget ved foreldrekonfrontasjoner og lærerne ga uttrykk for liten tro på at barnevernet kunne gjøre situasjonen bedre.
- Opplevelsen av barnevernet stod frem som dobbeltsidig. Informantene hadde flere positive erfaringer med enkeltpersoner fra barnevernet, men hadde likevel en generell negativ oppfatning av barnevernet og deres arbeid.

Disse fire forholdene førte samlet til en forståelse som bidro til at meldeplikten ble brukt i liten grad. Det var i tillegg lite fokus på samarbeid og samtaler med barnet selv, noe som kan bety at lærerne kun fikk foreldrenes syn på situasjonen. Resultatene peker altså i retning at barnet ikke alltid får nødvendig hjelp fordi lærere blant annet har en mistillit til systemet og et stort fokus på samarbeid med foreldrene.

Forord

Nå har jeg studert i fem år og nærmer meg endelig målet. Jeg startet året med stor iver og motivasjon, men det har til tider vært en tung og vanskelig prosess mot slutten. Det har likevel vært en svært lærerik erfaring både faglig og personlig. Temaet er noe som jeg ønsker å jobbe videre med i fremtiden og føler at dette er noe som bør fokuseres aktivt på for å strebe mot å bli et land hvor *alle* barns rettigheter blir ivaretatt på best mulig måte.

Gjennom prosessen har jeg hatt et lite, men viktig nettverk rundt meg. Det er personer som har støttet og oppmuntret meg og hjulpet meg til å beholde håpet i vanskelige perioder.

Jeg vil takke min mamma som har vært tilgjengelig med gode kommentarer og samtaler hele veien. Det har vært viktig og ha en person som har hatt troen på meg, uansett.

Jeg ønsker også å rette en stor takk til min venninne, Angelica Røsnes, som har dukket opp når jeg har hatt behov for faglige diskusjoner og ikke minst at hun har vært villig til å lese gjennom oppgaven og gi meg konstruktive tilbakemeldinger.

Jeg vil takke min veileder, Åse Langballe, som har hjulpet meg med faglige innspill og veiledning, spesielt i de vanskeligste periodene. Det har vært en utfordring, men jeg håper oppgaven har utviklet seg i riktig retning.

Sist, men ikke minst, må jeg sende en ekstra stor takk til min samboer, Stian Ruud. Jeg vet ikke hvordan jeg skulle klart å gjennomføre denne oppgaven uten den støtten, motivasjonen og ikke minst den utrolige tålmodigheten som han har hatt gjennom hele dette året. Det må også nevnes at daglig middagsservering ikke har vært en ulempe heller.

Oslo, mai 2011

Marita Gallefoss

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	9
1.1	Bakgrunn og formål.....	9
	Problemstilling	10
1.2	Avgrensning av oppgaven	10
1.3	Oppgavens oppbygning	11
2	Teori	12
2.1	Begrepsavklaring	12
2.1.1	Barn som vekker bekymring og risikofaktorer	12
2.1.2	Omsorgssituasjon.....	13
2.1.3	Forståelse og virkelighetsoppfatning	13
2.2	Tidligere forskning	14
2.2.1	Bilder av ”de andre” hindrer samarbeid	14
2.2.2	Fra bekymring til handling	15
2.2.3	Opplevelse av meldeplikt og barnevern hos pedagoger i skolen	15
2.2.4	Teachers’ reporting of suspected child abuse and neglect	17
2.3	Barneperspektiv	17
2.3.1	Barnet som subjekt	18
2.4	Forhold som kan påvirke valg av fremgangsmåte	19
2.4.1	Det biologiske prinsipp som en påvirkningsfaktor	20
2.4.2	Sosialisering	21
2.5	Forhold ved individet.....	22
2.5.1	Motiv for handling	23
2.5.2	Forsvarsmekanismer.....	24
2.6	Omsorgssvikt.....	26
2.7	Beskyttelsesfaktor.....	29

2.8	Lover og regler	29
2.8.1	Skolens ansvar for å avdekke og forebygge vold.....	29
2.8.2	Barnekonvensjonen	30
2.8.3	Rammeplan for allmennlærerutdanning	32
2.8.4	Taushetsplikt	32
2.8.5	Opplæringsloven og meldeplikt	33
3	Metode.....	34
3.1.1	Valg av metode.....	34
3.1.2	Vitenskapsteoretisk bakgrunn	35
3.1.3	NSD – Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.....	35
3.1.4	Intervjuguide	36
3.1.5	Utvalg	37
3.2	Innsamling	38
3.2.1	Pilotintervju.....	38
3.2.2	Gjennomføring	39
3.3	Analyse	40
3.4	Validitet	40
3.5	Etiske betraktninger	41
4	Resultater og diskusjon	44
4.1	Er omsorg nok?.....	45
4.1.1	Barnet som informant.....	47
4.2	Lærerens trygghet er avgjørende	49
4.2.1	Faktorer som påvirker lærerens trygghet	49
4.2.2	Hva vekker bekymring?	56
4.3	Foreldrefokus – barnet som objekt?	61
4.4	Manglende tillit til systemet	63
4.4.1	Vanskelig samarbeid	65

4.4.2	”Såpestykkebarna”	68
5	Avslutning	69
	Litteraturliste	73
	Vedlegg 1	77
	Vedlegg 2	80

1 Innledning

1.1 Bakgrunn og formål

Siden år 2000 har 67 barn i Norge blitt mishandlet så grovt at foreldrene har havnet i fengsel. I tillegg er 33 barn i Norge drept eller mishandlet til døde av sine foreldre (Verdens Gang [VG], 2010). Disse tallene viser *kun* de sakene som har havnet i rettsystemet og som har ført til en fellende dom. Barneombud Reidar Hjermann sier at ”*mange barn lider unødig fordi vi er så redde for å blande oss i andres saker*”. Det finnes mange triste historier om nettopp denne mangelen på innblanding og hjelp fra andre. En slik historie blir beskrevet i boka ”Alene mot mamma”, hvor Anne blir utsatt for seksuelle overgrep fra sin far og systematisk og alvorlig mishandling av sin mor;

Alle rundt meg kjente til at min sinnsyke mor ikke oppførte seg som hun skulle overfor et lite barn. Hun mishandlet meg på det groveste både inne i leiligheten og ute blant folk, og det var få som gjorde noe for å stoppe henne. For meg var ikke problemet de onde kreftene mamma slapp løs på meg, med de ”gode” kreftene som snudde ryggen til. All likegyldigheten.

(Møller, 2000, s. 35)

Dette sitatet oppsummerer Annes liv, hvor blant annet skolen ”*lot som om de ikke trodde det de så*” (Møller, 2000, s. 17). Flere situasjoner som blir presentert i boka viser at lærerne valgte å lukke øynene og overlate en liten, forsvarsløs jente til en mor som de selv betegnet som ”den gale kjerringa”. Dette er en historie som dessverre ikke er unik. Jeg ønsker at sitatet fra Anne skal minne oss om det ansvaret vi som voksne har ovenfor barn og hvordan det å snu ryggen til kan gjøre mer skade enn vi tror.

Som nyutdannet lærer ligger mitt fokus på skolen som jeg mener har en spesielt viktig oppgave i forhold til dette. Alle barn i Norge har rett og plikt til å gå på skole, og skolen er en arena hvor de tilbringer store deler av dagene sine. Dette gir derfor en unik mulighet til å oppdage barn som opplever ulik grad av omsorgsvikt. Erfaring tyder på at de som jobber med barn, bryr seg om dem og oppdager raskt når barna ikke har det bra. Det som derimot ikke er like opplagt, er at det blir gjort noe med dette (Drugli, 2008). Det er mange årsaker til at en ikke gjør noe selv om en har bekymringsfull informasjon. Det er som oftest redsel for å gjøre

noe galt, usikkerhet på sin egen bekymring eller på egen kompetanse, dårlige erfaringer og at en definerer problemet på en slik måte at det ligger utenfor eget fag- og ansvarsområde.

Formålet med denne oppgaven er å få en klarere innsikt i hvordan lærere jobber i bekymringssituasjoner og hvilken forståelse som ligger til grunn for de valgene som blir tatt.

Problemstilling

Jeg hadde tidlig i prosessen bestemt meg for å skrive om skolens rolle i forhold til barn som opplever omsorgssvikt. Årsaken til at jeg ønsket å ha fokus på skolens rolle er blant annet fordi jeg er utdannet allmennlærer og har min praksis og erfaring fra barneskolen. Gjennom denne erfaringen har jeg opplevd at fokuset på omsorgssvikt og årsakene bak elevenes atferd har vært lavt. Jeg har derfor hatt et ønske om å finne ut hvilken forståelse som ligger til grunn for læreres valg av framgangsmåte i arbeid med barn som vekker bekymring.

Jeg har valgt å se på lærernes egen kunnskap og kompetanse på temaet og deres ansvarsopplevelse for å få en bedre innsikt i lærerens forståelse. Videre har jeg sett på lærernes opplevelse av skolens rutiner og kollegasamarbeid for å prøve og avklare hvilken rolle dette spiller i lærernes arbeid med disse barna. Jeg har hatt fokus på hva den enkelte informant gjør når de blir bekymret. Til slutt har jeg sett på lærernes opplevelse av barnevernet og deres samarbeid.

På bakgrunn av dette blir min problemstilling som følger:

Hvilken forståelse ligger til grunn for læreres valg av framgangsmåte i arbeid med barn som vekker bekymring?

Jeg har også valgt å ha noen underproblemstillinger som er med å belyse hovedproblemstillingen:

- Hvilken opplevelse har lærere av sin kompetanse og sitt ansvar i forhold til elevers omsorgssituasjon?
- Hvordan oppleves støtteapparatet rundt lærere som opplever bekymring?
- Hva er læreres opplevelse av meldeplikten og samarbeid med barnevernet?

1.2 Avgrensning av oppgaven

I denne undersøkelsen har jeg intervjuet lærere i forhold til deres framgangsmåte i situasjoner hvor de blir bekymret for et barn. I tillegg har jeg stilt spørsmål som kan være med å belyse hvorfor lærerne har valgt å handle på denne måten. Jeg ønsker å ha et barneperspektiv som en ramme for oppgaven og dette vil skinne gjennom spesielt i drøftingsdelen hvor jeg vil se på resultatene i forhold til prinsippet om barnets beste. Fokuset i analyse- og drøftingsdelen vil være rettet mot lærerne. Dette innebærer et individorientert perspektiv hvor jeg prøver å få tak i informantenes forståelse og virkelighetsoppfatning, med utgangspunkt i erfaringer og opplevelser av systemet rundt og internt i skolen. Jeg vil allikevel se individet i et systemperspektiv hvor det er flere forhold som påvirker individets handling. Jeg har valgt å fokusere på noen av disse påvirkningsfaktorene som har vist seg spesielt relevante i forhold til resultatene.

1.3 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er delt inn i fem hoveddeler. Den første er innledningen hvor bakgrunn for valg av problemstilling og formålet med oppgaven blir presentert. Den andre delen er oppgavens teoridel hvor jeg vil starte med å avklare hva jeg legger i begrepene 'barn som vekker bekymring', omsorgssituasjon og forståelse. Videre vil jeg se kort på tidligere forskning som er gjort på temaet. Etter dette vil jeg ta for meg teori omkring de ulike perspektivene for å presisere hva jeg legger vekt på i oppgaven. Jeg vil se på hva barneperspektivet innebærer og barnets rolle i dagens samfunn. Systemteori vil bli beskrevet før jeg går nærmere inn på det individorienterte perspektivet. Omsorgssvikt og beskyttelsesfaktorer vil bli beskrevet. Til slutt vil jeg se på lover og regler som er relevante for oppgavens tema.

I den tredje delen av oppgaven vil valg av metode bli presentert, i tillegg til en detaljert beskrivelse av hvordan undersøkelsen har blitt gjennomført. Analysearbeidet vil bli gjort rede for og jeg vil drøfte relevante spørsmål i forhold til oppgavens validitet. Til slutt vil etiske betraktninger bli gjennomgått.

Den nest siste delen av oppgaven er resultat- og drøftingsdelen. Denne vil bli inndelt etter hovedresultatene i oppgaven. Resultatene vil bli drøftet underveis. Etter dette kommer avslutningsdelen hvor oppgaven kort vil bli oppsummert og resultatene vil bli gitt en samlet vurdering.

2 Teori

2.1 Begrepsavklaring

I dette kapittelet vil jeg ta for meg noen begreper som er sentrale for oppgaven. Jeg vil definere og avklare hva jeg legger i begrepene.

2.1.1 Barn som vekker bekymring og risikofaktorer

Når man jobber med barn vil man fra tid til annen blir bekymret for noen av barna. Dette kan oppleves som en ubehagelig magefølelse eller en udefinerbar bekymring (Claussen, 2010). Det kan være vanskelig å forstå hvorfor akkurat dette barnet vekker bekymring. Barna utgjør ingen ensartet gruppe og det kan være vanskelig å vite hvordan man skal forholde seg til dem. Vanlige prosedyrer og tiltak fungerer ikke og det er tydelig at barna trenger noe ekstra. De har gjerne det til felles at de skiller seg fra ”normalgruppen” av barn på samme alder (Drugli, 2008).

Når en lærer blir bekymret for en elev kan dette dreie seg om faglig utbytte av undervisningen og læreren må tilpasse undervisningen på en annen måte eller søke om ekstra støtte til eleven. I denne oppgaven er det ikke denne type bekymring som er i fokus. Faglig bekymring kan likevel være en del av den bekymringen som jeg tar opp i denne oppgaven. Det er ikke uvanlig at barn som opplever omsorgssvikt vil oppleve faglige utfordringer på skolen, så det kan være et viktig symptom dersom det i tillegg er andre tegn til bekymring hos den samme eleven (Killén, 2009).

Drugli (2008) beskriver ”barn som vekker bekymring” som risikoutsatte barn. Dette innebærer at barn som utsettes for ulike former for belastende påvirkninger har økt sannsynlighet for å utvikle problemer (Helsedirektoratet, 2007). Drugli (2008) skiller mellom tre grupper av belastende forhold som kan medføre risiko for barnets utvikling. I denne oppgaven er det hovedsakelig en av disse gruppene jeg har fokus på, selv om jeg er bevisst på at disse gruppene ikke utelukker hverandre. Drugli (2008, s. 21) beskriver denne risikofaktoren som;

belastende familieforhold som for eksempel negativt samspill mellom foreldre og barn, negativ og inkonsekvent oppdragelsesstil, alvorlig psykisk eller fysisk sykdom hos foreldre, vansker i foreldrenes parforhold, dårlig sosiale og økonomiske vilkår, hyppige flyttinger, vold, rus og kriminalitet i oppvekstmiljøet og så videre.

Når jeg i denne oppgaven bruker begrepet ”barn som vekker bekymring” så er fokuset mitt på bekymringer som dreier seg om barnets omsorgssituasjon og derav også risikofaktorer i forhold til belastende familieforhold som beskrevet ovenfor.

2.1.2 Omsorgssituasjon

Heidegger (1962, ref. i Arnesen, 2004) oppfattet omsorg som evnen til å forstå og interessere seg for hva som skjer med en selv og andre. Omsorg kan dreie seg om ulike relasjoner. Det kan være omsorgen som en sykepleier gir en pasient eller som en lærer gir en elev. I dette tilfellet velger jeg å snevre begrepet ”omsorgssituasjon” til relasjonen mellom foreldre/foresatte og barn.

Omsorgsperson kan på samme måte dreie seg om flere ulike roller. I denne sammenhengen velger jeg i stor grad å bruke begrepet om foreldre/foresatte, altså de som har hovedansvaret for barnet. Dette kan være biologiske foreldre, fosterforeldre, steforeldre, adoptivforeldre eller andre som har ansvar for å beskytte barnet. Killén (2000, s. 31) beskriver denne omsorgssituasjonen som en prosess hvor omsorgspersonene ”engasjerer seg i barnet og i det å gi det fysisk og følelsesmessig omsorg, næring og beskyttelse”. Til tider vil begrepet omsorgsperson også brukes i forhold til lærerens relasjon til sine elever. I den videre oppgaven vil begrepet omsorgssituasjon brukes i den betydningen som er beskrevet ovenfor.

2.1.3 Forståelse og virkelighetsoppfatning

I følge Wormnæs (2005) er forståelse en syntese av forforståelse, det gitte og det medgitte. Forforståelse beskriver han som ”en forståelsesberedskap som utløser en primærforståelse av det gitte” (s.20). Dette er noe vi har med oss fra tidligere som påvirker hvordan vi forstår nye situasjoner. I tillegg til det gitte og forståelsen av dette legger vi til eller medgir en rekke ikke-sansete egenskaper som danner vår forståelseshorisont.

Vår forståelse av noe har stor betydning for hvordan vi forholder oss til det (Wormnæs, 2005). Vi projiserer vår forståelse ut på verden, noe som betyr at det er vår forståelse av verden som gjør verden til det den er. Dette kan sees i sammenheng med begrepet virkelighetsoppfatning. Nordahl (2004) argumenterer for at alle konstruerer sine virkelighetsoppfatninger. Dette betyr at individer fortolker sine observasjoner, og disse fortolkningene bærer preg av å være konstruksjoner av virkeligheten. Grunnlaget for hvordan vi fortolker avhenger av hvilken situasjon eller sammenheng vi befinner oss i og hva som anses som vanlig her. Vår forståelse eller virkelighetsoppfatning av for eksempel barnevernet vil ha innvirkning på hvordan vi forholder oss til det. En som forstår barnevernet som en institusjon som forverrer barnas situasjon ved "å ta" barna fra hjemmet vil forholde seg annerledes til samarbeidet med barnevernet enn en som opplever institusjonen som en positiv støtte i en vanskelig situasjon.

2.2 Tidligere forskning

Det finnes lite forskning om læreres erfaringer og opplevelser i arbeid med barn som vekker bekymring. Forskning på temaet omsorgssvikt er i stor grad kvantitativ hvor resultatene fremkommer i form av statistikk omkring antall barn som har opplevd en eller annen form for omsorgssvikt. Det er også gjort en del forskning rundt konsekvensene av omsorgssvikt og risikofaktorer. All denne type forskning havner litt utenfor min problemstilling. Jeg vil nedenfor se på fire ulike forskningsarbeid som er relevant i forhold til min oppgave. To av disse er masteroppgaver og resultatene i de ulike undersøkelsene er delvis sammenfallende.

2.2.1 Bilder av "de andre" hindrer samarbeid

Bergljot Baklien utga i 2009 en artikkel om samarbeid mellom skole og barnevernstjeneste. Gjennom intervju av 58 lærere, barnehageansatte, ansatte i barnevernstjenesten og helsesøstre kom hun fram til noen årsaker til samarbeidsbarrierene. Jeg vil se på årsakene som hun fant hos lærerne fordi det er disse som er mest relevante i forhold til min oppgave.

Det var et tydelig mønster i svarene til lærerne. Det bestod av mistillit til barnevernet. Denne mangelen på tillit har Baklien (2009) samlet i tre begrunnelser på bakgrunn av resultatene. Den første begrunnelsen gikk på at barneverntjeneste opplevdes som et lukket system. Dette dreide seg i stor grad om at lærerne opplevde å måtte gi informasjon uten å få noe tilbake. Det

andre var lærernes opplevelse av at barnevernet gjør for lite. Dette handlet om at barnevernet hadde for lite ressurser, men også en opplevelse av at barnevernet ikke anså bekymringene som alvorlige nok. Den siste begrunnelsen var at barnevernet har for drastiske problemløsninger. De to siste forklaringene er noe motstridende, men lærernes opplevelse av for drastiske problemløsninger ble sett i sammenheng med relasjonen til foreldre.

2.2.2 Fra bekymring til handling

Reidun Dybsland skrev i 2007 en masteroppgave for å undersøke hvilke vurderinger som ligger til grunn for at lærere melder bekymring til konsultasjonsteamene. Hun har brukt en kvalitativ metode ved å intervju seks lærere i grunnskolen.

Dybsland (2007) kom fram til to hovedkonklusjoner. Hun fant ut at lærerne generelt hadde gode kunnskaper om overgrep og reflekterte rundt ansvar, rolle og risiko som er i overensstemmelse med gjeldende tenkning på feltet. Den andre konklusjonen Dybsland (2007) kom fram til var at lærerne ikke klarte å bruke denne kunnskapen og *”løfte frem sine fornemmelser om overgrep til et bevisst refleksjonsnivå som muliggjorde handling, før barnet eller andre sa i fra”* (s. 71).

Alle lærerne i undersøkelsen mente at de hadde et stort ansvar for å oppdage og melde videre om overgrep. De oppgav også at selv om risikovurdering ble gjort så ville dette ikke være hinder for å ta saken videre. Lærerne sa videre at de først ville ha pratet med barnet som vekket bekymring. Likevel viser undersøkelsen til Dybsland (2007) at ingen av informantene hadde meldt saken videre, pratet med barnet eller handlet på andre måter, selv om det var tydelige tegn på overgrep. Dybsland (2007) drøfter om dette kan være fordi lærerne ikke har mistenkt overgrep fordi de ikke har klart å løfte sine bekymringer til en formulert mistanke om overgrep.

2.2.3 Opplevelse av meldeplikt og barnevern hos pedagoger i skolen

I 2006 skrev Tonje Birgitte Laurendz Bornø en masteroppgave om pedagogers opplevelse av meldeplikt og barnevern. Hun brukte en kvalitativ metode og intervjuet seks pedagoger ved to ulike skoler. To av informantene var sosiallærere. I min egen oppgave har jeg kun fokus på

lærere og har derfor valgt å se bort fra resultatene som er direkte knyttet til sosiallærerne i Bornøs oppgave. Jeg velger å trekke frem de konkrete resultatene som Bornø (2006) har kommet frem til gjennom sine intervjuer. Det innebærer at jeg ikke tar med hennes egne vurderinger i forhold til resultatene da jeg anser dette som ikke relevant for den videre oppgaven.

Alle lærerne i Bornøs (2006) undersøkelse trekker frem at interne rutiner på skolen er viktig, blant annet i forhold til lærernes egen trygghetsfølelse i forhold til hva de skal gjøre. Noen av lærerne opplevde at rutinene på deres skole var uklare, mens andre opplevde at de var trygge på hva de skulle gjøre i en eventuell meldesituasjon. Ledelsen og ressursteamet sees på som viktige samtalepartnere i slike situasjoner. Allikevel var det flere av informantene som opplevde en ”vente og se” – holdning fra ledelsen og høye krav om ”bevisførsel”. Spesielt i tvilstilfellene opplevde lærerne usikkerhet om når det er nok ”bevis” for å melde til barnevernet og en av lærerne nevner at hun av og til må presse sosiallæreren for å få saken videre. I tvilstilfellene sier flere av lærerne at de tenker at det skader mer å melde saken enn ikke å gjøre det. De ser ofte på barnevernet som siste instans fordi barnevernet har et dårlig rykte, spesielt i forhold til foreldrene. Lærerne opplever det derfor som viktigere å opprettholde god kontakt og et godt samarbeid med foreldrene dersom saken vekker tvil.

Lærerne sier videre at de opplever det vanskelig å informere foreldrene om meldinger som skal sendes til barnevernet. De opplever at rutinene i forhold til dette er dårlige. En annen faktor er frykten for å havne i en lojalitetskonflikt mellom foreldre og barnevern. Alle lærerne opplever samarbeidet med foreldrene som svært viktig og ser blant annet på viktigheten av at ledelsene formelt sender bekymringsmeldingen. Lærerne mener at dette hjelper det videre samarbeidet mellom hjem og skole.

Lærerne opplever stort sett at de er trygge på sin egen kunnskap i forhold til omsorgssvikt og meldeplikt. Det påpekes likevel at de fleste er usikre i tvilstilfellene. Lærerne mener at kunnskapen har kommet på bakgrunn av erfaring og en av dem nevner blant annet at hun i dag ville meldt saker som hun for noen år siden ikke ville sett på som meldepliktig. Lærerne sier videre at lærerutdanningen er for dårlig på dette området og at som nyutdannet er kunnskapen omkring dette temaet lav.

Når det gjelder lærernes opplevelser av barnevernet er dette varierende. De fleste er enig om at det er svært personavhengig og nevner at de har hatt gode opplevelser med noen og

sjokkerende, negative opplevelser med andre fra barnevernet. Det påpekes at barnevernet oppleves som ”usynlig” og lite tilgjengelige. Det blir nevnt at barnevernet sjelden er innom skolen og viser seg og informerer om sitt arbeid, i motsetning til for eksempel PP - tjenesten hvor samarbeidet oppleves som mer gjensidig. De fleste lærerne opplever også å få lite tilbakemeldinger og informasjon omkring saker de har meldt og føler samarbeidet på denne måten blir svært ensidig hvor de selv føler at de gir og gir, men ikke får noe tilbake. Det nevnes også at for enkelte oppleves barnevernet mer som et foreldrevern. Alle legger likevel vekt på at tverrfaglig samarbeid er viktig.

Alle legger vekt på at det er viktig å melde tidlig. Allikevel tror de fleste at skolene melder for lite og for sent. Videre påpeker flere viktigheten av omsorgsansvaret som ligger i lærerrollen.

2.2.4 Teachers’ reporting of suspected child abuse and neglect

I 2008 publiserte Oxford University en rapport om læreres rapportering av barnemishandling og forsømmelse. Resultatene kom fra en spørreundersøkelse hvor 296 lærere fra 15 forskjellige skoler deltok. 19 % av lærerne hadde aldri mistenkt barnemishandling eller forsømmelse (Goebbels, Nicholson, Walsh & De Vries, 2008). Disse lærerne hadde lavere tiltro til sin kompetanse til å gjenkjenne tegn på overgrep, kortere erfaring fra læreryrket og lavere utdannelse enn lærere som hadde opplevd bekymring. 18 % av lærerne som hadde opplevd bekymring fortalte at de ikke alltid meldte saken videre.

Det viste seg altså at jo lengre erfaring lærerne hadde, jo større tiltro hadde de til sin egen kompetanse. Dette påvirket i hvilken grad de oppdaget omsorgssvikt og om dette ble rapportert videre. Lærerne som hadde kortere erfaring og mindre tiltro til sin egen kompetanse var de samme som svarte at de ikke hadde mistenkt barnemishandling eller forsømmelse, og derfor heller ikke rapportert videre.

2.3 Barneperspektiv

I denne oppgaven vil barneperspektivet ligge som en overordnet ramme. Barneperspektiv kan enkelt sagt bety ”en bestemt synsvinkel på barn” (Sommer, 2003). Dette innebærer at enhver synsvinkel på et barn kan betraktes som et barneperspektiv, som for eksempel ”barn har godt av å få bank tre ganger om dagen”. Denne definisjonen blir for omfattende og gir ingen

avklaring av hva som ligger i denne oppgavens betydning av begrepet. Det finnes dessverre ingen konkrete definisjoner på begrepet barneperspektiv, men jeg vil nedenfor vise hvilken betydning jeg tillegger det i oppgaven. Jeg vil etterpå vise hvordan synet på barnet er i dagens samfunn, noe som harmoniserer med min forståelse av begrepet barneperspektiv.

Barneperspektivet er som nevnt et flertydig begrep og vil være påvirket av blant annet kulturell kontekst (Halldén, 2003). Denne oppgavens forståelse av begrepet handler om å ta utgangspunkt i hvordan det enkelte barn opplever verden. Når Tiller (1991) beskriver barneperspektivet tenker han helt konkret på hvordan verden ser ut for barn. Barnets virkelighet er nettopp det barnet ser, hører, opplever og kjenner. Alle barn vil ha ulike forståelser av verden, ulike virkelighetsoppfatninger (Nordahl, 2004). Det innebærer at det ikke bare er *et* universelt barneperspektiv, men at perspektivet må tilpasses det enkelte barn og dets virkelighetsoppfatninger.

Å ha et barneperspektiv innebærer i denne oppgaven å ha barnets beste som utgangspunkt. Prinsippet om barnets beste finner vi barnekonvensjonens artikkel 3. Dette er i dag også det viktigste prinsippet i barnevernet (Follesø, 2009). Det finnes likevel ingen entydig forklaring på hva som forstås som barnets beste. Dette vil avhenge av hvert enkelt barn og hver enkelt situasjon. Ulike kulturelle kontekster vil legge ulike meningsinnhold i begrepet (Kjørholt, 2010). Det viktigste er å prøve og forstå barnets situasjon og avgjøre hva som er best for barnet som subjekt og ikke vurdere situasjonen ut fra den voksnes forståelse av hva som er best. Det er vanskelig, om ikke umulig, å drøfte ut ifra et slikt barneperspektiv, men jeg har likevel valgt å legge dette som en ramme for analysen. Dette innebærer at jeg har hatt fokus på hvordan barnets synsvinkel blir vektlagt hos informantene og drøftet resultatene i forhold til tanken om at det er barnet selv som vet best hvordan det har det.

2.3.1 Barnet som subjekt

Synet på barnet har endret seg drastisk det siste århundret. Barnet har gått fra å ha en nytteverdi til en egenverdi (Øia, 1999). Det er en økende bevissthet om at barn er en svak gruppe i samfunnet uten stemmerett, og barnet har etter hvert blitt et rettssubjekt med egne rettigheter gjennom blant annet barnekonvensjonen (1989), men også i de norske lover (Hjermann, 2009). Barnearbeid og fysisk avstraffelse har blitt forbudt (Bache-Wiig, 1999). Retten til omsorg og en trygg oppvekst har vokst fram og staten har påtatt seg mer ansvar for

barns velferd og sosialisering. Disse rettighetene krever at barnet har en voksen talsperson som passer på at barnets rettigheter blir overholdt (Hjermann, 2009, Ericsson, 1996).

I en situasjon hvor man er bekymret for et barns omsorgssituasjon er første kilde til oppklaring og avklaring barnet selv (Søftestad, 2005). Dette er et viktig budskap. Vi må ikke glemme at det faktisk er barnet som sitter på førstehåndsinformasjon om hvordan omsorgssituasjonen er. I en skolesituasjon kan det oppstå spontane situasjoner eller samtaler hvor temaet omsorgssvikt dukker opp. Her har lærere en unik mulighet til å få informasjon om barnets omsorgssituasjon. Det handler dessuten ikke bare om å få opplysninger fra barnet, men det er viktig å bekrefte og se barnet i disse situasjonene. En elev kan komme med direkte utsagn som forteller at det er utsatt for overgrep eller eleven kan indirekte vise slike overgrep gjennom tegninger eller lignende. Det kan være lett å reagere emosjonelt eller ved å "overse" barnets hentydninger. Usikkerhet og redsel for å gjøre feil er vanlig når den voksne velger å ikke gjøre noe (Søftestad, 2005, Øvreeide, 2009). Denne mangelen på reaksjon fra de voksne kan føre til at barnet blir usikker på sine opplevelser og mister håpet på at noen kan hjelpe. Videre kan barnet velge å lukke seg, og på denne måten har man gått glipp av en stor mulighet til å kunne finne sannheten og hjelpe barnet.

2.4 Forhold som kan påvirke valg av fremgangsmåte

I dette kapittelet vil jeg ta for meg et perspektiv som ser lærere som en del av en helhet. Jeg vil vise til teori som forklarer hvordan individets atferd er påvirket av flere forhold. I arbeidet med barn som vekker bekymring vil det være mange forhold som innvirker på læreres valg av tiltak. I denne oppgaven har jeg valgt å ha fokus på tre forhold. Det første dreier seg om biologiske foreldres særstilling i Norge i dag og hvordan dette kommer til uttrykk gjennom norsk lov- og regelverk. Den andre faktoren beskriver hvordan kolleger og skolekultur kan være med å påvirke enkeltindividets atferd. Til slutt vil jeg rette fokus mot læreren som individ og se på noen forhold ved individet som kan være styrende for vedkommendes valg av fremgangsmåte. Denne siste faktoren vil utgjøre tyngden i drøfting av resultatene og vil derfor tildeles et eget kapittel.

Atferd er all menneskelig handling, både tanker, ord og gjerninger (Bø, 1997). Menneskelig atferd er initiert av flere sammenvirkende forhold. Ved å stille spørsmålet; ”Ville du meldt saken til barnevernet?” er det naturlig at svaret kan være; ”Det kommer an på”. Dette innebærer at hva vi velger å gjøre i en gitt situasjon er avhengig av flere vilkår. Vilkårene kan for eksempel være egenskaper og holdninger hos individet, sosiale faktorer og systemiske forhold. Det handler i stor grad om å forstå et menneske i en helhetlig sammenheng, hvor alle disse vilkårene tas i betraktning.

Bronfenbrenner utviklet en økologisk modell hvor han legger vekt på at alle mennesker er en del av flere miljøer (Imsen, 2006). Alle disse miljøene påvirker hverandre gjensidig og kan påvirke hvordan en person utvikler seg. Dette innebærer at selv miljøer som personen ikke er direkte involvert i, som for eksempel politiske system eller rettsvesen, kan påvirke personens utvikling og atferd. For eksempel vil det norske lovverket være med på å påvirke hvordan lærere håndterer saker som vekker bekymring. Vektlegging av kontekstens påvirkning av individet utelukker ikke de biologiske og psykologiske betingelsene for personens utvikling (Imsen, 2006). Alle forhold må tas i betraktning.

2.4.1 Det biologiske prinsipp som en påvirkningsfaktor

I dette avsnittet vil jeg se på biologiske foreldres særstilling i Norge. Tanken om det biologiske prinsipp og viktigheten av skole – hjem – samarbeid vil innvirke på den enkelte læreres forståelse av arbeidet med barn som vekker bekymring.

Det biologiske prinsipp handler i hovedsak om foreldres rett til å ha omsorgen for egne barn, og at barnet har best av å vokse opp med sine biologiske foreldre (Barne- og likestillingsdepartementet, 2009). Det er en tanke om at det biologiske båndet mellom foreldre og barn har en egen verdi. Dette prinsippet har i dag en sterk stilling i det norske lovverket. Blant annet har denne utviklingen funnet sted gjennom lov om barnevern fra 1953 og lov om barnevernstjenesten fra 1992. Det oppstod et nytt syn på familien og der hvor barnet tidligere ble tatt fra sine foreldre på grunn av sviktende omsorg (jf. Vergerådsloven, 1896), skulle det nå iverksettes tiltak og hjelp i hjemmet (Follesø, 2009). I tillegg har familien rett til å verne om sitt privatliv og dette fører til at terskelen for å gripe inn er høy (Menneskerettighetene, 1948).

Det er foreldrene som har hovedansvaret for sine barn i Norge. I internasjonal rettstenkning betraktes foreldreretten som en menneskerettighet (Menneskerettighetene, 1948).

Familiemønsteret har endret seg i takt med moderniseringen og urbaniseringen av Norge.

Familien er i dag mer isolert og overlatt til seg selv enn tidligere. Oppdragelse har blitt en privat sak og kun de som har formelt mandat til det bør involvere seg i barneoppdragelsen. I oppdragerarbeidet skal skolen være hjemmets forlengede arm og er på denne måten underordnet foreldrenes autoritet (Imsen, 2006).

Både i lærerutdanningen og i læreryrket er det stort fokus på samarbeid med foreldre. I læreplanens generelle del står det blant annet *”Skolen må i forståelse og samarbeid med hjemmene bistå i barnas utvikling”* (Kunnskapsløftet, 2006 [LK06], s. 17). Videre finner vi under prinsipper for opplæringen et eget avsnitt som heter *”Samarbeid med hjemmet”*. Her står det at *”samarbeidet mellom skole og hjem er sentralt både i forhold til å skape gode læringsvilkår for den enkelte og et godt læringsmiljø i gruppen og på skolen. En forutsetning for godt samarbeid er god kommunikasjon. I samarbeidet vil gjensidig kommunikasjon om elevenes faglige og sosiale utvikling og deres trivsel stå sentralt”* (LK06, s. 34). Det legges altså vekt på at et godt samarbeid er avhengig av god kommunikasjon mellom skole og hjem og at dette er sentralt for at eleven skal få en god utvikling. Det er derfor naturlig at skole – hjem - samarbeidet også er i fokus når det gjelder barnets omsorgssituasjon.

Det er viktig å skille mellom prinsippet om barnets beste og det biologiske prinsipp. Selv om biologiske foreldre står i en spesiell posisjon i forhold til barnet, er det også andre hensyn som må tas til vurdering. Det må stilles spørsmål om det biologiske prinsipp alltid er til barnets beste. Dette må vurderes ut fra barnets behov og omsorgssituasjonen. Dersom omsorgen barnet får av sine biologiske foreldre er sviktende må prinsippet om barnets beste vektlegges (Barne- og likestillingsdepartementet, 2009).

2.4.2 Sosialisering

Sosiale systemer er større eller mindre ansamlinger av mennesker. Dette kan være en skole, en familie, en vennegruppe eller en klasse. Disse sosiale systemene og delene i hvert system påvirker hverandre gjensidig (Klefbeck & Ogden, 1999). Denne dynamikken innebærer at det kan oppstå såkalte gode eller onde sirkler. Hvis foreldre og barn har positive samspill i hjemmet vil dette gi barnet forventninger om at samspill med voksne er positivt. Dette vil

igjen føre til at barnet og læreren på skolen vil kunne oppnå gode samspill fordi erfaringen og forventning har lært barnet gode samspillprosesser. Videre kan disse positive opplevelsene forsterke det gode samspillet i familien. Dette er et eksempel på en god sirkel. Det motsatte vil for eksempel kunne være et barn som har negative erfaringer med samspill og bringer disse forventningene med seg i andre situasjoner.

Disse gode og onde sirklene kan også oppstå innad i et sosialt system. Jeg vil nå se på hvordan medlemmene i de sosiale systemene kan påvirke hverandre i en bestemt retning. Begrepet sosialisering kan brukes om denne prosessen. Det dreier seg om den tilsiktede eller utilsiktede påvirkningen av individet (Imsen, 2006).

Sosialisering deles ofte inn i primær og sekundærsosialisering (Berger & Luckmann, 2000). Primærsosialisering er den første og mest gjennomgripende sosialiseringen mennesket gjennomgår. Denne sosialiseringen former personligheten til individet. Sekundærsosialisering er påvirkning som skjer senere og som bygger på primærsosialiseringen. Formålet er å styre individet inn i nye roller og funksjoner (Berger & Luckmann, 2000). Det er denne formen for sosialisering som vil være relevant i denne oppgavens drøftningsdel.

Sosiale systemer som har klare grenser og identitet har ofte en sterk sosialiserende effekt på sine medlemmer (Klefbeck & Ogden, 1999). Disse kan utvikle seg til lukkede systemer som påvirker og påvirkes lite. Kontakten innad i gruppen prioriteres framfor kontakt med eksterne samarbeidspartnere og systemene er preget av sterk gjensidig støtte og ivaretagelse. Det motsatte er åpne systemer som er gjennomtrengelige for påvirkning. Disse systemene er i en stadig utveksling med miljøet og tilpasser seg forandringer.

Lærerkollegialet er et sosialt system som bevisst eller ubevisst sosialiserer sine medlemmer. Denne yrkessosialiseringen er med på å endre og tilpasse lærernes erkjennelser til den oppfatningen som råder på skolen (Engvik, 2007). Samarbeid med kolleger er en vesentlig faktor for utfallet av sosialiseringsprosessen. I enkelte tilfeller vil dette kunne føre til at skolen blir et lukket system.

2.5 Forhold ved individet

I dette avsnittet vil jeg se på individuelle årsaksforklaringer for hvorfor en velger å handle på en gitt måte. Dette handler blant annet om egenskaper og holdninger hos individet som et

vilkår for menneskelig atferd (Bø, 1997). Jeg vil starte med å se på hvilke forhold ved individet som danner grunnlaget for motivasjon og videre handling. Deretter tar jeg for meg noen forsvarsmekanismer som kan føre til at voksenpersoner i barnets liv ikke klarer ”å se” at barnet har en vanskelig omsorgssituasjon. Jeg har valgt å legge vekt på individorienterte forklaringer i mine drøftninger fordi jeg opplevde at dette kom spesielt til uttrykk i resultatene og fordi jeg ønsker å rette fokus mot lærerne. Jeg vil vektlegge at disse forklaringene som finner årsaken i individet ikke utelukker andre årsaker for individets atferd. Dette utelukker ikke påvirkning fra sosiale og systemiske forhold.

2.5.1 Motiv for handling

Motivasjon er et begrep som er sentralt når det gjelder å forstå menneskelig atferd.

”Motivasjon defineres gjerne som det som forårsaker aktivitet hos individet, det som holder denne aktiviteten ved like, og det som gir den mål og mening” (Imsen, 2006, s. 375). Begrepet brukes ofte i forbindelse med elever og læring, men her vil det brukes for å se hva som kan forårsake handling hos lærere som arbeider med barn som vekker bekymring. For å gjøre dette må jeg se litt nærmere på hva som ligger i begrepet motivasjon som kan påvirke handling.

Imsen (2006) beskriver ”sinnets triologi” som betegner tre elementer som henger sammen når det gjelder motivasjon. Det første elementet er følelsene. Det andre er kognisjon, som er *”tanker, vurderinger, planer og beslutninger, kort sagt fornuften”* (s. 377). Det tredje elementet er motivasjonen, som får oss til å sette følelser og handlingsimpulser ut i livet. Det er altså samspillet mellom fornuft og følelser som skaper motivasjon. Imsen (2006) sier også videre at den kulturelle tilhørigheten ligger som et bakteppe og er med på å danne referanseramme for individets motivasjonssystem.

Det er mange ulike forståelser av hva som motiverer mennesker til noe. Det kan handle om erfaringer eller forventninger, behov eller menneskelige motiver eller kanskje en blanding. Jeg vil her ta utgangspunkt i et kognitivt perspektiv på motivasjon.

I de kognitive teoriene legges det vekt på at tankene våre er med på å danne motivasjonen (Imsen, 2006). Mennesker har mulighet til å se både fremover og bakover i tid. Dette gjør at vi kan vurdere og planlegge handlingene våre. Ved å se bakover i tid tar vi vare på det vi har erfart og lært. Når vi ser fremover skaper vi *”forventninger om hva som vil skje under gitte*

betingelser, vurderer om målet er verdt strevet, og om målet i det hele tatt er ønskelig”

(Imsen, 2006, s. 380). Motivasjonen skapes altså ut fra erfaringer og forventninger. Det innebærer at motivasjonen påvirkes av personens tanker om seg selv, sine evner og verdien av målet.

2.5.2 Forsvarsmekanismer

Bekymring for et barns omsorgssituasjon oppstår stort sett på grunn av konkrete hendelser eller konkrete uttalelser. Når lærere opplever bekymring oppstår gjerne et behov for å finne den bakenforliggende årsaken til sine bekymringer. Det viser seg likevel at selv tydelige signaler på omsorgssvikt, ikke nødvendigvis fører til handling fra den voksnes side (Søftestad, 2005, Dybsland, 2007). Denne type unnlatelse fra å ta sine bekymringer videre kan være skjebnesvangre for de barna som lever i slike skadelige omsorgssituasjoner.

Det er mange årsaker til at lærere ikke går videre med bekymringene sine. Killén (2009) sier selv at hun er rystet over sine egne forsvarsmekanismer som gjorde at hun ”ikke var i stand til å se”. Erkjennelsesprosessen er en smertefull utfordring og det er naturlig og helst ville lukke øynene og klamre seg til alt som kan tyde på at det ikke er så verst likevel. Lærere står spesielt i fare fordi en kjenner foreldrene og kan vegre seg for å tro at disse kan svikte i foreldrerollen (Ropstad & Tønnesen, 1998).

Killén (2009) beskriver ulike overlevelsesstrategier hos den voksne som jobber med barn som vekker bekymring. Hun har i stor grad fokus på ansatte i barnevernet, men flere av overlevelsesstrategiene vil sannsynligvis være relevante og eksisterende også hos lærere. Jeg velger å bruke kun begrepet forsvarsmekanismer når jeg videre beskriver noen av de mulige årsakene til at lærere ikke går videre med sine bekymringer. Jeg vil ta utgangspunkt i Killéns overlevelsesstrategier og trekke frem de jeg mener er spesielt relevante i forhold til læreres rolle i arbeid med barn som vekker bekymring.

Overidentifisering:

Killén (2009) beskriver en allmenn tendens til å overidentifisere seg med foreldrene. Dette innebærer at den voksne ikke klarer å leve seg inn i hvordan foreldrene virkelig er, og hvordan de i realiteten har det. I stedet tildeles foreldrene egenskaper, følelser og holdninger som de ikke har. Overidentifisering gjør at foreldrenes omsorgsevne overvurderes og håp og

tro på en forbedring, som ikke er mulig ut fra foreldrenes egne ressurser, erstatter det faglige vurderingsgrunnlaget (Killén, 2009). Når en lærer overidentifiserer seg med foreldrene på denne måten kan det føre til at bekymringen ikke går videre og derfor stagnerer. Læreren vil kanskje samarbeide med foreldrene og tro at dette er nok for å hjelpe barnet og familien som lever med omsorgssvikt. Familien vil derfor ikke få den hjelpen og muligheten de trenger for å klare å endre situasjonen i hjemmet slik at det blir en god nok omsorgssituasjon for barnet.

Bagatellisering:

Ved å bagatellisere og tenke at ”det sikkert ikke er så ille som det ser ut” slipper vi å kjenne våre egne vonde følelser (Ropstad & Tønnessen, 1998). Det kan være tungt å innse at et barn opplever angst, lidelse og ensomhet. Det kan være enklere å skyve disse følelsene unna og tenke at ting ikke er så ille for på denne måten å slippe og ta smerten innover seg. Dette fører til at barnet ikke får hjelp i en vanskelig omsorgssituasjon eller får behandling som er urealistisk og ikke rettet mot barnets virkelige problem.

Problemforflytning

Problemforflytning er ikke uvanlig i skolesammenheng (Helgeland & Kjønsdal, 2008). Barn som opplever omsorgssvikt kan reagere i form av utagerende atferd og/eller konsentrasjonsvansker og lærevansker. Dette er utfordringer som skolen kan sette i gang tiltak for å forbedre, men dersom dette er et avgrenset problem i et større og mer helhetlig problemkompleks har vi bare forflyttet problemet og på sikt hjelper dette verken barn eller foreldre (Killén, 2009). Som lærer kan igangsetting av pedagogiske tiltak motvirke følelsen av maktesløshet, og fokus rettes mot barnets atferd eller lærevanske istedenfor de bakenforliggende årsakene. Det er enklere å takle at et barn har lærevansker enn å innse at det kan dreie seg om omsorgssvikt.

Distansering og ansvarsfraskrivelse

Det er mange utfordringer i forhold til å gjøre noe med sine bekymringer. Det krever mye ekstra arbeid for en lærer som er bekymret for en av sine 28 elever. Når en lærer melder en bekymring videre kan det oppstå ubehagelige situasjoner med foreldrene som man skal ha et videre samarbeid med. Å gjøre noe med en bekymring krever både fysisk og psykisk engasjement og det kan være en enkel løsning og ”ikke gjøre noe” eller skyve ansvaret videre

til for eksempel ledelsen ved skolen for på denne måten og ikke bli innblandet i noe ubehagelig (Killén, 2009, Ropstad & Tønnessen, 1998).

Rolleforvirring og rollebytte

Omsorgssvikt er et sårt punkt for mange og det er ikke uvanlig at blant annet lærere forlater sitt faglige og yrkesetiske ståsted når deres elever viser grunn til bekymring i forhold til sin omsorgssituasjon (Killén, 2009). En lærer kan påta seg rollen som etterforsker, terapeut eller advokat i denne type arbeid. Det er fort gjort å glemme sin egentlige rolle, nemlig lærer, fordi man vil finne bevis på sine mistanker og man ønsker å hjelpe både foreldre og barn, helst uten involvering fra andre instanser. Dette kan føre til at muligheten til virkelig å hjelpe blir borte. Foreldrenes forsvar kan styrkes og hindrer et godt samarbeid. På denne måten svikter vi barnet og foreldrene.

2.6 Omsorgssvikt

Barne- og familiedepartementet avga i år 2000 en NOU (Norges offentlige utredninger) om barnevernet i Norge. I innledningen av denne utredningen blir begrepet omsorgssvikt definert og avgrenset. Begrepet er delt inn i fem kategorier med flytende overganger. Termene aktiv og passiv brukes både på inndelingene fysisk og psykisk mishandling. I tillegg velger de å ha seksuelle overgrep som en egen kategori (NOU, 2000:12). Det refereres flere steder til Kari Killén som er psykolog og forsker ved Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring [NOVA] og som har gitt ut flere publikasjoner på temaet omsorgssvikt. Hun opererer med tilsvarende kategorier, som beskrevet ovenfor, i sine bøker, med litt andre betegnelser (Killén, 2009).

Killén (2009) legger vekt på at det er viktig å skille mellom betegnelsen omsorgssvikt og betegnelsen barnemishandling. Hun ”*reserverer betegnelsen barnemishandling til overgrep av alvorlig og straffbar karakter*” (Killén, 2009, s. 33). Omsorgssvikt definerer hun som et mye videre begrep, hvor barnemishandling kan ses på som en del av dette.

Med omsorgssvikt forstår vi at foreldre eller de som har omsorgen for barnet¹ påfører det fysisk eller psykisk skade eller forsømmer det så alvorlig at barnets fysiske og/eller psykiske helse og utvikling er i fare.

(Kempe, 1979 ref. i Killén, 2009)

I beskrivelsen som fortsetter deler Killén (2009) omsorgssvikt inn i tilsvarende kategorier som de som ble nevnt i innledningen av dette kapittelet. Hun presiserer at kategoriene ikke er gjensidig utelukkende og at barn som opplever omsorgssvikt sjelden utsettes for bare én av disse formene for overgrep (Killén, 2009, Ropstad & Tønnesen, 1998).

Vanskjøtsel

Dette er den vanligste formen for omsorgssvikt (Killén, 2009) og kan opptre både i fysisk og/eller psykisk form. Den best kjente formen for vanskjøtsel er mangel på fysisk omsorg. Denne type vanskjøtsel er også lettere å oppdage fordi tegnene er fysisk tydelige for eksempel i form av manglende mat, klær og hygiene. Den andre formen for vanskjøtsel omfatter manglende dekning av barnets kognitive, emosjonelle eller sosiale behov og kan gå hånd i hånd med mangel på fysisk omsorg, eller den kan tildekkes ved hjelp av en overdreven tilfredsstillelse av fysiske behov (Killén, 2009). Den sistnevnte er mindre kjent og kan være vanskeligere å oppdage.

Fysiske overgrep

Dette omfatter barn som skades enten ved aktiv handling eller ved manglende tilsyn (Killén, 2009). ”Blåmerker” og brannsår er de vanligste synlige tegn på påført fysisk skade. Disse ytre tegnene kan være lette å bli oppmerksomme på, mens barnets smerte, angst, hjelpeløshet og fortvilelse, dets opplevelse av den voksne som er ute av kontroll og påfører det fysiske skader ser vi derimot ikke alltid så lett (Killén, 2009).

Psykiske overgrep

Dette er kanskje den vanskeligst definerbare av de ulike formene for omsorgssvikt (Killén, 2009).

¹ Barn i denne sammenhengen er; alle under 18 år (FNs barnekonvensjon, 1989).

² Som slektning i nedadstigende linje regnes både biologiske og adopterte etterkommere (Straffeloven, 1902).

Det kan kort defineres som en kronisk holdning eller handling hos foreldre eller annen omsorgsgiver, som er ødeleggende for, eller forhindrer utviklingen av, et positivt selvbilde hos barnet. Barnet lever med en kronisk bekymring for om foreldrene vil være i stand til å ta vare på og beskytte barnet og seg selv.

(Killén, 2009, s. 41)

Barnet lever med en konstant angst for tap av tilknytningsperson. En årsak til at denne type omsorgssvikt er vanskelig å oppdage er at skadene som blir påført ikke er synlige. Sårene som barnet blir påført er innvendige, men kan være mer ødeleggende enn noen annen form for overgrep (Killén, 2009).

Seksuelle overgrep

Det finnes mange definisjoner på seksuelle overgrep. Definisjonene er gjerne utformet for de formål og kontekster de skal brukes i og varierer med hensyn til hvilke typer handlinger den seksuelle kontakten består i og hvilken relasjon det er mellom overgriper og den utsatte (Søftestad, 2005). I den juridiske definisjonen graderes overgrepene i tre grovhetsgrader; utuktig omgang, utuktig handling og utuktig atferd (Poulsson, 1992, Søftestad, 2005). Videre tar den juridiske definisjonen hensyn til overgriperens forhold til barnet. Det skilles mellom slektskap, om barnet er under overgriperens myndighetsområde og fremmede (Poulsson, 1992). Seksuell omgang med slektning i nedadstigende² linje eller søsken³ er straffbart uavhengig av den utsattes alder (Straffeloven, 1902).

Jeg vil også vise til en sosialpsykologisk definisjon som ofte brukes. Denne legger mindre vekt på den aktuelle handlingen og mer vekt på at seksuelle overgrep er en handling som barnet verken emosjonelt, seksuelt eller utviklingsmessig er modent for eller kan gi informert samtykke til. Den voksne utnytter barnets avhengighet og/eller egen maktposisjon, og krenker barnets integritet gjennom handlingen som baserer seg primært på den voksnes behov (Breidvik, 2003, Killén, 2009, Søftestad, 2005, NKVTS, 2011). Omtrent 95 % av alle seksuelle overgrep blir begått av mennesker som barnet kjenner og de skjer innen familien (Breidvik, 2003). Overgrepene skjer stort sett i relasjoner hvor barnet er avhengig av omsorg fra overgriper, eller de er knyttet til hverandre gjennom familie, slekt eller vennskap.

² Som slektning i nedadstigende linje regnes både biologiske og adopterte etterkommere (Straffeloven, 1902).

³ Søsken innebærer både hel - og halv søsken, samt adoptivsøsken (Straffeloven, 1902)

I denne oppgaven vil seksuelle overgrep dreie seg om overgrep fra omsorgspersoner i hjemmet. I stor grad kan vi kalle dette for incest, men det kan også være overgrep fra steforeldre eller andre omsorgspersoner. Jeg velger likevel å bruke begrepet seksuelle overgrep videre i oppgaven fordi dette brukes stort sett i litteraturen og fordi jeg ønsker å ha fokus på omsorgssvikt, som da ikke nødvendigvis dreier seg om slektninger i nedadstigende linje, men om personer som har omsorgsansvar for barnet.

2.7 Beskyttelsesfaktor

I avsnittet om ”barn som vekker bekymring” tar jeg utgangspunkt i risikofaktorer og beskriver hvordan disse kan påvirke barnets utvikling. Her vil jeg nevne en annen risikofaktor som er viktig i forhold til denne oppgavens tema. Dette gjelder ytre rammebetingelser som blant annet belastende skoleerfaringer og lite støttende nettverk (Drugli, 2008). Det kan være avgjørende for et barn som opplever omsorgssvikt og ha gode skoleerfaringer og støttende relasjoner, til for eksempel lærere. Dersom barnet opplever trygge og gode voksenpersoner utenfor hjemmet kan dette være med på å sikre barnet en positiv utvikling. Dette kalles beskyttelsesfaktorer (Drugli, 2008, Helsedirektoratet, 2007).

Lærere har en unik mulighet for å være en trygg tilknytningsperson for barnet. De ser barnet hver dag og har mulighet til å være nære og støttende voksenpersoner (Drugli, 2008). Ved å være bevisst på barnets behov og hvordan de samspiller med barnet kan barnet få muligheten til å oppleve positive erfaringer med voksne. Dette kan være utfordrende da barn som har negative samspillerfaringer og dårlig tilknytningsforhold til sine foreldre har en atferd og forventning til samspill som kan være med å utløse et negativt samspillmønster med den nye voksne (Drugli, 2008, Killén, 2010). Det er derfor viktig at den voksne ser bak barnets direkte atferd og prøver å få tak i hva som er årsaken til barnets atferd.

2.8 Lover og regler

2.8.1 Skolens ansvar for å avdekke og forebygge vold

I en tale fra statssekretær Lisbeth Rugtvedt på ”Nasjonal konferanse for lærerutdannere” i 2008 settes det fokus på skolens (og barnehagens) ansvar for å avdekke og forebygge vold og

overgrep i nære relasjoner. Rugtvedt (2008) henvender til Kunnskapsdepartementets ansvar i forhold til barn som lever i vanskelige livssituasjoner. Ansvaret dreier seg om skolens kompetanse og kunnskap til å kunne fange opp tegn til omsorgssvikt og hva de skal gjøre dersom de avdekker slike tegn.

Skoler og barnehager har ansvar for å forholde seg til hele barnet eller ungdommen. Gode læringsbetingelser både for barn og voksne, krever at vi er trygge og blir ivaretatt med både fysiske og mentale behov. Det betyr at barn og unges helse og trivsel må ivaretas i barnehager og skoler, men også at forhold som gjelder hjemmemiljø må trekkes inn.

(Rugtvedt, 2008)

I dette utsagnet legger statssekretæren mye ansvar på skolen i forhold til avdekking av omsorgssvikt. Selv om hun legger vekt på at lærerens rolle hovedsakelig er en pedagogisk rolle viser hun til hvordan barnets helse, trivsel og omsorgssituasjon vil være med å påvirke barnets læringskompetanse og utbytte. Dette trekkes frem som en av årsakene til skolens ansvar i forhold til å avdekke vold og overgrep i nære relasjoner.

Rugtvedt (2008) viser videre til deler av FNs barnekonvensjon hvor staten har forpliktet seg til å verne barn mot overgrep og utnyttelse. Denne avtalen fører til at blant annet skolen får et stort ansvar for å beskytte barn mot overgrep. Jeg skal i neste avsnitt se på noen av artiklene i FNs barnekonvensjon som retter seg mot ansvaret som den norske stat har påtatt seg i forhold til barns behov for beskyttelse mot overgrep og utnyttelse.

2.8.2 Barnekonvensjonen

I 1989 ble FNs barnekonvensjon vedtatt, på bakgrunn av barns behov for særlig beskyttelse og omsorg. Betydningen av at dette er en konvensjon, og ikke en erklæring, er at den er rettslig bindende for de stater som ratifiserer den (Smith, 2008). Norge ratifiserte barnekonvensjonen i 1991, og i 2003 ble barnekonvensjonen inkorporert gjennom Menneskerettsloven § 2 nr. 4. Dette innebærer at barnekonvensjonen nå gjelder som norsk lov, og at ved motstrid skal den gå foran bestemmelser i annen lovgivning (Smith, 2008).

Jeg vil videre trekke fram noen av artiklene i FNs barnekonvensjon som spesielt kan ses i sammenheng med denne oppgavens tema. Det er selvsagt en helhet i konvensjonen og flere

av artiklene vil kunne forstås i sammenheng med omsorgssvikt, men jeg tar kun for meg de artiklene som jeg finner spesielt relevante.

Prinsippet om barnets beste

I artikkel 3 i barnekonvensjonen legges det vekt på barnet beste:

Ved alle handlinger som berører barn, enten de foretas av offentlige eller private velferdsorganisasjoner, domstoler, administrative myndigheter eller lovgivende organer, skal barnets beste være et grunnleggende hensyn.

Partene påtar seg å sikre barnet det vern og den omsorgen som er nødvendig for hans eller hennes trivsel, i det hensyn tas til rettighetene og forpliktelsene til hans eller hennes foreldre, verger eller andre enkeltpersoner som ifølge loven er ansvarlige for ham eller henne, og skal treffe alle nødvendige lovgivningsmessige og administrative tiltak for dette formål.

Partene skal sørge for at de institusjoner og tjenester som har ansvaret for omsorgen for eller vernet av barn, har den standard som er fastsatt av kompetent myndighet, særlig med hensyn til sikkerhet, helse, personalets antall og kvalifikasjoner så vel som overoppsyn.

Det kommer ikke tydelig frem hva som er barnets beste i artikkelen. Dette betyr at barnets beste kan forstås ulikt av forskjellige personer. Prinsippet om barnets beste er også blitt en del av det norske lovverket og fremstår som en overordnet grunnverdi. ”Prinsippet om barnets beste tilsier at der barnets behov for omsorg og beskyttelse i praksis ikke er forenlig med foreldrenes interesser, der må barnets interesser og behov gå foran” (NOU, 2000:12, kap. 5.6). Det krever et godt faglig skjønn for å kunne bruke dette prinsippet som bakgrunn for avgjørelser som skal tas på barnets vegne. Hvordan dette tolkes og vurderes vil også avhenge blant annet av personens holdninger og menneskesyn.

Statens ansvar

Jeg vil vise til to andre artikler fra barnekonvensjonen. Disse ligger som en bakgrunn for oppgavens tema for å påpeke hvilket ansvar den norske stat har påtatt seg. Artikkel 19 uttrykker at vi skal gjøre alt vi kan for å beskytte barnet mot alle former for omsorgssvikt (FNs barnekonvensjon, art. 19). Dette innebærer blant annet at staten må ta i bruk lovverk, sette i gang tiltak og prosedyrer som forebygger omsorgssvikt og gir barnet nødvendig

oppfølging og behandling. Artikkel 34 dreier seg om å beskytte barnet fra alle former for seksuell utnyttelse og misbruk (FNs barnekonvensjon, art. 34). Dette innebærer alt fra ulovlig seksuell aktivitet til prostitusjon og pornografi.

2.8.3 Rammeplan for allmennlærerutdanning

Allerede i allmennlærerutdanningen skal det være fokus på kompetanseutvikling i forhold til barn som lever med omsorgssvikt eller på annen måte krever særskilt omsorg. I rammeplan for allmennlærerutdanningen, kap. 1.4 (2003) formuleres dette slik:

De fleste barn og unge opplever en trygg oppvekst, men noen barn har en utrygg tilværelse, preget av omsorgssvikt. Det kan prege læringsfellesskapet og undergrave motivasjonen. Slike problemer kan læreren bearbeide sammen med andre som har ansvar for oppvekstmiljøet til barna. Lærerutdanningen må forberede studentene på disse utfordringene og også gi dem opplæring i å løse konflikter og å forbygge og bekjempe mobbing, vold og rasisme. Utdanningen må hjelpe studentene til å takle situasjoner der barn og unge opplever dødsfall, krig, seksuelle overgrep eller andre kriser som krever særskilt omsorg og tiltak fra lærerens side.

Mye tyder likevel på at det er for lite fokus på denne type kunnskap i allmennlærerutdanningen. Drugli (2008) sier at pedagoger gjennom sine utdanninger ikke er ”godt nok forberedt på å forstå og takle problemstillinger som omfatter barnas omsorgssituasjon” (s. 15).

Foreldre i fokus

Samarbeid med foreldre og foresatte er i stort fokus allerede i allmennlærerutdanningen. Dette kommer tydelig frem i rammeplanen for allmennlærerutdanningen (2003) hvor det nevnes foreldresamarbeid i stort sett alle sammenhenger. Det påpekes at et godt samarbeid med foreldrene, uavhengig av blant annet kultur og verdisyn, er avgjørende for at barnet skal få en god faglig utvikling og mestringsfølelse. Ansvar for samarbeidet legges i stor grad på læreren og gjennomsyrrer en stor del av utdannelsen.

2.8.4 Taushetsplikt

Alle som arbeider i skolen er pålagt taushetsplikt etter Forvaltningslovens § 13 (1967):
”Enhver som utfører tjeneste eller arbeid for et forvaltningsorgan, plikter å hindre at andre får adgang eller kjennskap til det han i forbindelse med tjenesten eller arbeidet får vite om: noens personlige forhold (...)”. Dette innebærer i utgangspunktet at lærere som får opplysninger om elevenes personlige forhold, inkludert hjemmeforhold, har taushetsplikt og har ansvar for at disse opplysningene ikke går videre til andre. Jeg skal i neste avsnitt vise til unntak fra denne taushetsplikten.

2.8.5 Opplæringsloven og meldeplikt

Lærere er kanskje de voksenpersonene som ser barnet mest utenom hjemmet (Rugtvedt, 2008). Dette gjør at det er svært viktig at lærere har kompetanse til å se den enkelte elev for å kunne avdekke omsorgssituasjoner som ikke er bra nok og vite hva de skal gjøre med denne informasjonen. Barnevernet er en av skolens samarbeidspartnere som blant annet har i oppgave å ta vare på og hjelpe barn som er utsatt for omsorgssvikt. For å kunne gjøre sin del av arbeidet er barnevernet avhengig av opplysninger fra for eksempel lærere som ser barnet og oppfatter deres situasjon. Skolen har altså ikke ansvar for behandling av barnet, men de har et ansvar for å skaffe barnet den hjelpen det har behov for. I blant annet opplæringsloven er dette ansvaret også nedskrevet og lovpålagt den enkelte lærer. Skolens personale er pålagt å gi opplysninger til barnevernstjenesten, uten hinder fra taushetsplikten, dersom ”*det er grunn til å tru at eit barn blir mishandla i heimen eller når det ligg føre andre former for alvorlig omsorgssvikt*” (Opplæringsloven, 1998, § 15-3).

Den *enkelte* lærer har altså opplysningsplikt til barnevernet dersom de ser tegn til at en elev blir utsatt for alvorlig omsorgssvikt. Det er altså et individuelt ansvar og det er ikke tilstrekkelig å informere en overordnet (Østreng, 2008). *Alvorlig* omsorgssvikt utløser opplysningsplikten, men ordet *alvorlig* kan også skape usikkerhet hos de som er pålagt opplysningsplikt. Når er omsorgssvikten alvorlig nok til at meldeplikten utløses.

Det som er viktig å presisere her er at ”*å gi opplysninger til barnevernet innebærer **aldri** brudd på taushetsplikten. Det innebærer at en bruker en lovhjemlet **rett** eller **plikt** til å gi opplysninger*” (Poulsson, 1992, s.80). Det betyr at selv om man er usikker på om situasjonen er alvorlig nok til å sende en bekymringsmelding, så er det aldri ulovlig eller galt å gi opplysninger til barnevernet, enten for å få veiledning eller for å melde bekymring.

3 Metode

I denne delen av oppgaven vil jeg redegjøre for hvilken metode jeg har benyttet i oppgaven. Dette innebærer valg av metode for datainnsamling, vitenskapsteoretisk bakgrunn og beskrivelser av hvordan jeg har gjennomført undersøkelsen. Validitet og etiske spørsmål vil bli drøftet til slutt.

3.1.1 Valg av metode

Innen forskning skilles det mellom kvalitative og kvantitative metoder (Gall, Gall & Borg, 2007). Kvantitative metoder undersøker blant annet forekomst og omfang og gir resultater i form av talldata. Kvantitative metoder går derimot mer i dybden på et tema og innebærer ofte at forskeren har en større nærhet til informantene. Valget mellom de to metodene bør ta utgangspunkt i undersøkelsens formål. Det betyr at prosjektets problemstilling er styrende for hvilken fremgangsmåte man velger.

Formålet med denne undersøkelsen er å få tak i læreres opplevelse og erfaring i forhold til arbeidet med barn som vekker bekymring. Denne informasjonen skal være med på å vise hvilken forståelse lærerne har i bekymringssituasjoner. Jeg har valgt forskningstilnærming på bakgrunn av denne problemstillingen;

Hvilken forståelse ligger til grunn for læreres valg av framgangsmåte i arbeid med barn som vekker bekymring?

Målet for kvalitativ forskning er å ”utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet” (Dalen, 2008, s. 16). Det handler om å få innsikt i menneskers opplevelse av et fenomen. Det ble derfor naturlig å ha en kvalitativ tilnærming til denne problemstillingen.

Innenfor en kvalitativ tilnærming har jeg valgt å bruke intervju som metode for å samle inn informasjon. Denne formen for innhenting av informasjon er spesielt egnet når man skal undersøke hvordan mennesker forstår sin egen verden (Kvale, 2004). Med utgangspunkt i fenomenologien har jeg valgt å bruke et semistrukturert intervju hvor jeg har tatt utgangspunkt i temaer som jeg har ønsket å belyse (Postholm, 2005). Jeg har videre laget noen hovedspørsmål under hvert tema slik at jeg kunne styre samtalen mot det fokuset jeg har

i problemstillingen. I tillegg har jeg hatt underspørsmål som har hjulpet meg til å stille oppfølgingsspørsmål når det har vært behov for det.

3.1.2 Vitenskapsteoretisk bakgrunn

Jeg har i denne oppgaven utgangspunkt i en fenomenologisk tilnærming og forståelse. Fenomenologien handler om å forstå informantens subjektive verden, slik vedkommende selv opplever den (Imsen, 2006). Forskeren må da prøve å unngå innvirkning fra sitt eget subjektive ståsted og se tingene fra informantens synsvinkel. Målet med en fenomenologisk studie er å beskrive informantenes livsverden. Det dreies seg om den enkelte persons opplevelse og forståelse av virkeligheten (Wormnæs, 2005). I denne oppgaven er målet å avdekke læreres forståelse som ligger til grunn for valg av fremgangsmåte i arbeidet med barn som vekker bekymring. Dette innebærer å få tak informantenes erfaringer og opplevelser av dette arbeidet.

Dalen (2008) sier at forskeren alltid vil ha med seg en forforståelse av fenomenet som studeres. Det vesentlige er å bruke den på en slik måte at den *”åpner for størst mulig forståelse av informantens opplevelser og uttalelser”* (s. 18). Denne forforståelsen er også av betydning i analyseprosessen. Det er altså viktig å være bevisst sin forforståelse og ikke legge denne over på informantene, men samtidig vil denne forforståelsen alltid farge blikket til forskeren (Postholm, 2005). Både tidligere erfaring og teori har vært med på å danne min forforståelse. Gjennom arbeid i skolen har jeg fått en forståelse for hvordan lærere arbeider og tenker. Dette er med på å påvirke mitt forskerblikk. Jeg har gjennom prosessen vært bevisst på denne forforståelsen og prøvd ikke å la denne påvirke resultatene i en bestemt retning.

3.1.3 NSD – Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

Det var mye usikkerhet om når et prosjekt er meldepliktig og ikke. Jeg valgte derfor i desember å ringe til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste [NSD] for å spørre om mitt prosjekt måtte meldes. Den tilbakemeldingen jeg fikk var at prosjektet mitt ikke inneholdt sensitive opplysninger og at dersom jeg ikke skulle behandle personopplysninger elektronisk så trengte jeg ikke å melde prosjektet til NSD. Jeg har valgt å få alle samtykkeerklæringer på papir, enten i posten eller ved personlig overlevering. Dette er de eneste personlige opplysningene jeg har, bortsett fra opptaket av intervjuene. Verken opptakene eller

samttykkeerklæringen har blitt behandlet elektronisk og dersom det har dukket opp slike opplysninger i løpet av intervjuet har disse blitt transkribert bort. Jeg har derfor regnet mitt prosjekt som ikke – meldepliktig på bakgrunn av de opplysningene jeg har fått fra NSD over telefon og gjennom deres nettsider.

3.1.4 Intervjuguide

Dalen (2008) sier at en intervjuguide skal inneholde ”*sentrale temaer og spørsmål som til sammen skal dekke de viktigste områdene studien skal belyse*” (s. 30). Når jeg satt meg ned for å lage intervjuguiden var det mange temaer jeg ønsket å belyse gjennom intervjuene. Jeg hadde blant annet sett på oppgaven til Reidun Dybsland fra 2007 som avslutningsvis påpeker at det kunne vært interessant å finne ut mer om lærerens støtteapparat i slike bekymringssituasjoner. Jeg har på bakgrunn av dette delt intervjuguiden min inn i fire hovedtemaer;

- Begrepsavklaring
- Personlig arbeid
- Regler og rutiner
- Samarbeid og støtteapparat

Først startet jeg med begrepsavklaring for å se hvilken forståelse læreren hadde i forhold til temaet. Videre ønsket jeg å se på hvordan informantene jobbet i slike saker, hvilke fremgangsmåter som ble brukt og hvilken opplevelse de hadde av sin kompetanse og sitt ansvar i slike saker. Jeg ønsket også å få informasjon om skolens interne rutiner for å se om dette kunne ha noen påvirkning på valg av fremgangsmåtene. Det siste temaet i intervjuguiden ble samarbeid og støtteapparat både internt og i forhold til andre instanser som for eksempel barnevern. Dette opplevde jeg som viktig for å få frem betydningen av kolleger og samarbeid i forhold til saker hvor læreren blir bekymret. Til slutt spurte jeg åpent om informantene hadde noe mer de ønsket å tilføye.

Jeg har tatt utgangspunkt i ”traktprinsippet” når jeg utarbeidet intervjuguiden (Dalen, 2004). Jeg startet med såkalte lette og lite sensitive spørsmål som omhandlet konkrete spørsmål om utdanning og erfaring. Dette anbefales for at informanten skal føre seg vel og avslappet. De

mer følelsesladde og personlige spørsmålene ble lagt senere i intervjuet og hele intervjuet rundes av med generelle spørsmål om informanten har noe de ønsker å tilføye.

3.1.5 Utvalg

I en kvalitativ studie er det viktig med informanter som er informasjonsrike i forhold til problemstillingen. Hvilke informanter som blir en del av utvalget vil påvirke resultatene i undersøkelsen (Dalen, 2004). Når formålet med oppgaven er å få tak i læreres forståelse er det naturlig å bruke lærere selv som informanter. Det er de selv som kan gi mest relevant informasjon i forhold til sin egen forståelse.

Det er flere måter å gå frem på for å få tak i utvalget av informanter. En måte er at informantene skal tilfredsstille et bestemt kriterium (Gall, Gall & Borg, 2007). Når jeg skulle velge ut mine informanter hadde jeg noen få kriterier. Jeg var på jakt etter kontaktlærere på barneskolen med minst 5 års erfaring fra arbeid i skolen. Det siste kriteriet satt jeg fordi lærere med lengre erfaring har større sannsynlighet for å ha erfaringer og opplevelser med barn som vekker bekymring i forhold til sin omsorgssituasjon.

Jeg valgte å sende e-mail til rektor og assisterende rektor for å høre om det var interesse for å være med på et slikt prosjekt. Noen skoler valgte da å videresende informasjonsbrevet til sine lærere. Dette hadde både sine positive og negative sider. Rektorene kunne da plukke ut lærere som passet mine kriterier, men samtidig kan de også ha valgt ut lærere etter sine egne ønsker og kriterier. Dette kan ha vært med på å påvirke resultatene i oppgaven. Jeg drøfter dette nærmere under validitet. Jeg fikk i første omgang bare bekreftelse fra en lærer og valgte etter noen uker å sende en ny mail. Da fikk jeg tilbakemelding fra 7 lærere og også flere sosiallærere. Jeg valgte da å takke nei til sosiallærerne fordi min problemstilling har fokus på lærere. Jeg lagde avtale med seks av lærerne over tre uker. Dessverre ble den ene av disse lærerne syk på det tidspunktet vi hadde avtalt intervju og på grunn av tidsbegrensning og andre planlagte intervjuer fant vi dessverre ikke et nytt tidspunkt som passet. Den syvende læreren hadde svært stram tidsplan så jeg valgte å holde meg til de fem informantene jeg allerede hadde. Alle informantene jobber på ulike skoler, i ulike bydeler i Oslo kommune.

Jeg velger å gi hver informant et navn slik at det blir bedre flyt i den videre teksten. Navnene er vilkårlige og har ingen sammenheng med informantenes ekte navn.

Hanne: Kontaktlærer på 3.trinn. Utdannet ved lærerhøyskolen og har mellomfag i kulturhistorie. Har jobbet som kontaktlærer i 8 år på barneskolen og jobbet som timelærer på ungdomsskolen.

Sandra: Kontaktlærer og spesiallærer (faglig) på 7.trinn. Tre års utdanning som allmennlærer og grunnfag og mellomfag i spesialpedagogikk. Har jobbet som lærer i snart 11 år hvor to av årene var 50 % som spesiallærer.

Kari: Kontaktlærer og spesialpedagog på 4.trinn. Utdannet ved lærerskolen og har kristendom mellomfag, musikk grunnfag og første og annen avdeling spesialpedagogikk. Har jobbet som kontaktlærer i over 30år.

Isabella: Kontaktlærer på 1.trinn. Utdannet førskolelærer og har tatt småskolepedagogikk. Har jobbet i barnehage i 9 år tidligere og jobbet som lærer på samme barneskole i snart 16 år.

Trude: Kontaktlærer på 7.trinn. Utdannet allmennlærer og har engelsk grunnfag og norsk som andre språk. Har jobbet i ungdomsskole, voksenopplæring, vært lærer for asylsøkere og jobbet på samme barneskole i 20 år.

3.2 Innsamling

3.2.1 Pilotintervju

Når jeg skulle søke informant til pilotintervjuet valgte jeg å sende mail til lærerne som jobber ved samme skole som meg. Her fikk jeg raskt tilbakemelding fra en lærer på ungdomstrinnet som ønsket å stille opp. Vi hadde ikke møtt hverandre før og jeg følte at det var viktig for at jeg skulle kunne få så objektive tilbakemeldinger som mulig. Vi avtalte å møtes tidlig i januar slik at jeg fikk satt i gang prosessen med de videre intervjuene. Intervjuet ble gjennomført på hennes arbeidsrom hvor vi ikke ble forstyrret. Dessverre hadde jeg ikke med diktafonen slik at jeg ikke fikk testet denne ut samtidig. Jeg gjennomførte derfor et mindre intervju senere med min samboer for å teste at diktafonen fungerte og at det var lett å høre hva informanten sa.

Prøveintervjuet fungerte veldig greit. Jeg informerte om temaet for oppgaven og gjennomføringen av intervjuet. Videre snakket vi litt omkring forventninger til selve intervjuet og hva jeg ønsket spesielt tilbakemelding på i etterkant. Jeg var nervøs under selve

intervjuet fordi jeg var usikker på hvordan jeg ville takle situasjonen og hvordan spørsmålene ble oppfattet. Tilbakemeldingene etterpå var i stor grad positive. Informanten opplevde at hun forstod spørsmålene og at ingen spørsmål opplevdes ubehagelige. Min personlige opplevelse var at jeg var roligere enn jeg hadde forventet, men at jeg likevel måtte øve på å gi informanten pauser til å tenke innimellom. Jeg merket også at jeg til tider burde hatt flere oppfølgingsspørsmål så dette valgte jeg å ta med i intervjuguiden som underspørsmål.

3.2.2 Gjennomføring

Alle intervjuene ble gjennomført på skolen hvor informanten jobbet. Jeg ba på forhånd om å reservere et rom hvor vi ikke ville bli forstyrret. Informantene valgte å ordne dette selv. Jeg avtalte god tid til hvert intervju. Dette gjorde at stemningen ikke ble stresset og ubehagelig. Før intervjuene ble det tid til å prate litt om løst og fast for å skape en avslappet stemning. Informantene fikk så informasjon om formålet med intervjuet, bruken av diktafon og deres rett til å trekke seg når som helst, i tillegg til kravet om anonymitet. Jeg la vekt på at eventuelle personlige opplysninger som kom frem gjennom intervjuet ville bli transkribert bort i etterkant. Dette følte jeg var viktig for at informanten ikke skulle oppleve ubehageligheter i forhold til sin egen taushetsplikt og lojalitet. Jeg ønsket at informanten skulle prate åpent uten å bekymre seg for at eventuell konfidensiell informasjon skulle komme på avveie.

Jeg hadde, som nevnt, satt av god tid til hvert intervju. Under selve intervjuet opplevde jeg at det var tid til å snakke fritt om temaene som ble tatt opp, selv om disse til tider kunne være litt utenfor mitt fokus. Det gjorde intervjuet interessant og det dukket opp temaer som jeg selv ikke hadde tenkt på, som blant annet fokuset på ”såpestykkebarna” (se under resultater) hos flere av informantene. Intervjuet ble også mindre formelt og mer samtalepreget selv om intervjuguiden og temaene var i fokus. Til slutt i intervjuet ble informantene spurt om det var noe mer de ønsket og tilføye i forhold til temaet. Det ble her også tid til å prate om hvordan informantene opplevde intervjuet og eventuelle ønsker om å motta eksemplar av oppgaven eller dersom informanten hadde andre spørsmål. Hvert intervju varte mellom 30 minutter og en time.

Alle intervjuene ble tatt opp på diktafon og transkribert kort tid etter intervjuet var gjennomført. Transkriberingen ble gjort så nøyaktig som mulig. Det vil si at pauser, alle

småord og ”hmm”, ”mmm” og ”eh” ble tatt med, i tillegg til en ordrett gjengivelse uavhengig av om dette gav skrivefeil eller feil setningsoppbygning. Jeg har også valgt å ta med latter og lignende i transkriberingen.

3.3 Analyse

Kvale (2004) beskriver en analysemetode hvor forskeren kan ta i bruk ulike tilnæringsmåter og teknikker for meningsgenerering. Dette kalles ad hoc og innebærer at forskeren kan lese gjennom intervjuene og gå tilbake til enkelte avsnitt eller utsagn ettersom behovet byr seg. Jeg har i utgangspunktet brukt en fenomenologisk analyse ved at jeg først har sett på hvert enkelt intervju for å få et helhetsinntrykk og etterpå prøvd å finne essensen, det som har vært felles hos alle informantene (Postholm, 2005). Jeg har likevel ikke fulgt denne analyseformen slavisk, men valgt å bruke ulike teknikker for å komme frem til resultatene.

Jeg startet med å lese gjennom hvert enkelt intervju og dannet meg et bilde av informantenes opplevelser og erfaringer. Videre brukte jeg en form for meningsfortetting hvor jeg skrev ned informantenes relevante uttalelser i forkortede formuleringer (Kvale, 2004). Disse brukte jeg for å danne meg et overblikk over temaer som stod frem som felles og/eller interessante i forhold til problemstillingen (Postholm, 2005). Jeg satt disse inn i en tabell med overordnede temaer og hvor hver enkelt informant hadde sin egen kolonne. Jeg brukte også fargekoder for å tydeliggjøre det som var felles og dersom det var noe spesielt som skilte seg ut.

Analysearbeidet var en prosess og de ulike delene i analyseprosessen ble ikke gjennomført i en bestemt rekkefølge, men etter behov. Denne prosessen har vært påvirket av den hermeneutiske sirkel hvor enkelt utsagn har blitt sett i lys av helheten og videre har helheten i intervjuet blitt forstått i forhold til enkelte deler (Dalen, 2008). Denne måten å jobbe på har vært med på å få tak i et dypere meningsinnhold og forståelse.

3.4 Validitet

Validitet defineres ofte som sannhet og riktighet (Kvale, 2004). I kvalitativ forskning kan vi bruke en vid tolkning av begrepet validitet. Det handler om i hvilken grad informasjonen vi har fått gjennom undersøkelsen faktisk reflekterer de fenomenene vi ønsker å vite noe om (Kvale, 2004). Validitet berører alle stadiene i et forskningsprosjekt, fra valg av tema til

fremlegging av resultater. Dette innebærer at det er mange faktorer som kan påvirke validiteten i en undersøkelse. Jeg vil her trekke frem noen av disse faktorene som jeg opplever som spesielt relevante for denne oppgaven.

Forforståelse

Jeg har tidligere vist at forskerens forforståelse kan være med å farge forskerens blikk (Postholm, 2005). Dette innebærer at mine tidligere erfaringer og opplevelser av fenomenet som jeg undersøker vil være med å påvirke hvordan jeg analyserer resultatene. Jeg har i innledningen nevnt deler av min forforståelse av fenomenet hvor mine erfaringer har vært at det er lite fokus på temaet omsorgssvikt i skolen. Denne forforståelsen har farget mitt forskerblikk i en kritisk retning. Det vil si at jeg har lest de transkriberte intervjuene i lys av et barneperspektiv og et kritisk blikk på informantenes forklaringer. Jeg har likevel vært bevisst på min forforståelse og vinklet det kritiske blikket mot meg selv og mine analyser av resultatene. Dette har ført til drøftinger som har sett lærernes forståelse i et kritisk lys, men også perspektiver som har sett utfordringer som ligger utenfor læreren.

Informanter

Informantene kan også ha betydning for undersøkelsens validitet. Jeg vil igjen påpeke at jeg søkte informanter gjennom rektorene ved alle skolene i Oslo. Jeg sendte en mail med informasjon om prosjektets tema og hvilke informanter jeg ønsket. Rektorene kunne på denne måten velge om de ville sende informasjonen videre til sine lærere eller ikke. Her dukker det opp flere dilemmaer. Rektorene visste hva prosjektet dreide seg om, blant annet skolens interne rutiner. Dette kan ha ført til at de har valgt ut lærere som de oppfatter som positive og lojale mot ledelsen, i stedet for å sende en mail til alle aktuelle informanter. Det kan også ha oppstått en situasjon hvor ledelsen ikke har videresendt informasjonen om prosjektet slik at informantene har vært uvitende om hva intervjuet skulle handle om. Jeg opplevde at dette kunne ha vært tilfelle hos noen av informantene og prøvde derfor å gi ekstra informasjon om prosjektet før intervjuet startet. Disse forholdene kan ha vært med på å påvirke de resultatene jeg har fått.

3.5 Etiske betraktninger

Informert samtykke

Nasjonal forskningsetisk komité for humaniora og samfunnsfag [NESH] krever at alle deltakere i et forskningsprosjekt skal ha gitt et informert og fritt samtykke (2009). Dette innebærer at samtykket skal være uten press og at informanten er orientert om det som angår hans/hennes deltakelse i prosjektet. Jeg sendte informasjonsbrev (se vedlegg) til rektorene og ba dem videresende dette til aktuelle informanter. Som nevnt under validitet opplevde jeg i noen tilfeller at informanten ikke hadde lest informasjonsbrevet. Dette førte til at jeg måtte gi tydelig informasjon før intervjuet om prosjektet og også at informanten kunne velge å trekke seg umiddelbart eller senere, uten forklaring. Informantene virket å være både interesserte og det var ikke noe som tydet på at dette var pålagt fra ledelsen. Alle informantene forstod at de kunne trekke seg, men sa klart og tydelig at de ønsket og fortsatte. Jeg mottok også skriftlig samtykkeerklæring fra alle informantene.

Konfidensialitet

Alle informantene ble informert om at intervjuene ble behandlet konfidensielt og at andre ikke skulle kunne kjenne dem igjen i oppgaven (NESH, 2009). Dersom det dukket opp navn eller annen gjenkjennelig informasjon i løpet av intervjuet ble dette transkribert bort. Jeg har også tatt bort informasjon som kunne vært gjenkjennelig i forhold til den enkelte skole og bydel.

Jeg har valgt å bruke såkalte alias eller kallenavn på informantene mine. Disse har ingen tilknytning til noen av informantene, men kan føre til at spesielt informantene selv vil kunne kjenne seg igjen ved å se de ulike sitatene i sammenheng. Jeg har likevel valgt å gjøre dette for at leseren skal kunne se sammenhenger i resultatene. Jeg opplever også at dette kan være med å styrke validiteten av oppgaven fordi den blir mer transparent for leseren. Det er mindre sjanse for eliteskjevhet hvor det blir lagt spesielt stor vekt på enkelte informanter (Dalen, 2008).

Konsekvenser

Kvale (2004) påpeker at forskeren må ta hensyn til konsekvensene av en undersøkelse. Dette gjelder ikke bare konsekvenser for personen som deltar i undersøkelsen, men også den større gruppen denne representerer. I denne oppgaven er informantene lærere og representerer en stor yrkesgruppe. Gjennom resultatene i en undersøkelse kan lærere bli fremstilt på en positiv eller en negativ måte og dette kan få konsekvenser blant annet til folks holdning til lærere. Jeg har som nevnt hatt et kritisk blikk gjennom analyseprosessen, men jeg har likevel prøvd å legge frem resultatene på en objektiv måte. Poenget er ikke å fremstille lærere i et negativt lys, men gjennom analyseprosessen ønsket jeg å se kritisk på informasjonen jeg samlet inn. Dette betyr ikke at alt som blir gjort i skolen er kritikkverdig, for det kommer frem veldig mye positivt gjennom resultatene og dette blir også tatt med i oppgaveteksten.

4 Resultater og diskusjon

I denne delen av oppgaven vil jeg legge frem resultatene som jeg har fått gjennom intervju med fem lærere. Intervjuguiden ble formet i forhold til problemstillingen; *Hvilke forståelse ligger til grunn for læreres valg av framgangsmåte i arbeid med barn som vekker bekymring?* I intervjuet stilte jeg innledningsvis spørsmål i forhold til lærernes begrepsforståelse og kunnskap om tegn på omsorgssvikt. Videre hadde jeg fokus på interne rutiner, samarbeid med kolleger og andre instanser, samt lærernes konkrete handlingsmåte i situasjoner hvor det oppstår bekymring. Jeg har også stilt spørsmål i forhold til lærernes opplevelse av sitt ansvar og sin egen kompetanse i forhold til arbeid med barn som vekker bekymring.

Resultatene vil bli drøftet med utgangspunkt i et systemisk perspektiv hvor faktorer ved individet vil bli vektlagt. Barneperspektivet ligger som en overordnet ramme for drøftingen hvor informantenes forståelse vil bli vurdert opp mot barnets beste.

Resultatene vil bli delt opp med utgangspunkt i hovedresultatet som har utpekt seg gjennom analysen. Etter å ha analysert de transkriberte intervjuene er det mye som tyder på at lærerne har en forståelse som kan være med på å hindre barnet i å få nødvendig hjelp. Det kommer blant annet til uttrykk ved at informantene påtar seg en rolle som ligger utenfor en allmennlærers ansvar og kompetanse og som fører til at barnets beste til tider blir oversett. Her er det flere faktorer som spiller inn. I denne undersøkelsen er det fire forhold som har stukket seg spesielt frem;

- Alle informantene opplevde at de hadde et stort ansvar for elevenes omsorgssituasjon. De påtok seg dette i form av selv å være en omsorgsperson for elevene. Det ble lite vektlagt at barnet kunne ha behov for hjelp fra andre instanser.
- Informantene la frem erfaring som avgjørende faktor for god kompetanse og følelsen av å være trygg i bekymringssituasjoner. Interne rutiner fremstod som mindre viktige for å føle seg trygg. Likevel ble tvilstilfeller trukket frem som vanskelige og mye tyder på at kompetansen i stor grad strekker seg til ytre tegn og at synet på alvorlighetsgraden er svært individuell.
- Det som gjennomsyret resultatene var fokuset på foreldresamarbeid. Det stod frem som første prioritet og et godt samarbeid ble vektlagt som det viktigste i en

bekymringssituasjon. Årsaken til dette virket å være at lærerne hadde stor tro på foreldrene og/eller deres rettigheter, lærerne ønsket å unngå ubehaget ved foreldrekonfrontasjoner og lærerne ga uttrykk for liten tro på at barnevernet kunne gjøre situasjonen bedre.

- Opplevelsen av barnevernet stod frem som dobbeltsidig. Informantene hadde flere positive erfaringer med enkeltpersoner fra barnevernet, men hadde likevel en generell negativ oppfatning av barnevernet og deres arbeid.

Jeg vil ta utgangspunkt i disse fire faktorene når jeg legger frem resultatene. Jeg har valgt å drøfte underveis i fremlegging av resultatene og ha en oppsummering til slutt. Jeg velger å formulere sitatene på samme måte som informantene har gjort, men samtidig vil jeg ta bort eventuelle pauser og gjentakende ord og setninger for å gjøre utsagnene mer leselige.

4.1 Er omsorg nok?

I dette kapittelet vil jeg se på lærernes opplevelse av sitt ansvar i forhold til barns omsorgssituasjon. Alle informantene opplever ansvaret for barnets omsorgssituasjon som stort og viktig. Flere av dem begrunner ansvaret med at det faktisk er de som ser barna hver dag. To av informantene sier at de har plikt til å melde fra dersom de mener at ting ikke er som det burde være. Flere av informantene nevner også det faglige ansvaret lærerne har og en av dem tror kanskje at det vil være annerledes på høyere trinn hvor fag er enda mer i fokus. Ansvaret for elevenes omsorgssituasjon ble i stor grad likestilt med lærerens rolle som omsorgsperson for eleven. Det vil si at lærerne var opptatt av å se barnet og gi det omsorg, men at ansvaret for å for eksempel melde saken til barnevernet ble mindre vektlagt.

To av informantene som viser til det faglige ansvaret i lærerrollen, bruker dette som en begrunnelse for at de også har ansvar for barnets omsorgssituasjon. De sier at hvis et barn ikke har det bra vil det heller ikke ha et optimalt læringsutbytte. De har et helhetssyn på barnet, hvor barnets behov må være oppfylt for at det skal fungere best. *”Vi skal være opptatt av at de skal lære det de skal, men hvis et barn ikke har det bra så er det vanskelig”* (Trude). Informantene påpeker at både fysiske og psykiske behov må være oppfylt for at barnet skal ha best mulig læringsbetingelser. Disse utsagnene tyder på å være informantenes egne refleksjoner over hvilket ansvar de har for sine elever. Det er derfor interessant å påpeke at

dette er i samsvar med skolens ansvar om å forholde seg til hele barnet (Rugtvedt, 2008). Her vektlegges også at barnets mentale og fysiske behov må være ivaretatt for å oppnå gode læringsbetingelser. Det er likevel tankevekkende å se hvor stort ansvar lærerne faktisk påtar seg. I hvilken grad skal lærerne kunne oppfylle alle barnets behov? Er dette i det hele tatt lærerens ansvar?

Isabella påpeker at det ikke er alt hun kan fikse for hun bestemmer jo ikke når barna legger seg om kvelden og ikke lager hun frokost til dem heller. Likevel tar hun på seg en del av ansvaret og sier at på første foreldremøte var hun veldig klar på hva hun forventet av foreldrene. Hos flere av informantene kommer det frem informasjon som tyder på at den enkelte lærer påtar seg et ansvar som strekker seg utover den lovpålagte opplysningsplikten til barnevernet (Opplæringsloven, 1998, § 15-3). Opplevelsen av å stå ansvarlig for barnets omsorgssituasjon dukker opp ved flere anledninger. Informantene gir uttrykk for at dette er et tungt ansvar, men likevel er det kun en av informantene som påpeker at skolen ikke har ansvaret alene. Trude sier at hun *”tenker vi har et hjelpeapparat rundt oss som vi skal bruke”*. Hun sier videre at allmennlæreren ikke er utdannet til alt og noen ganger er det andre som bør komme inn og ta seg av barnet. Dette er et viktig poeng både i forhold til barnet og læreren. Lærere skal ikke påta seg en rolle som det er verken tid eller kompetanse til å gjennomføre. Denne type rolleforvirring kan gå utover barnet og deres rett til beskyttelse (Killén, 2009). Barnet blir værende i en skadelig omsorgssituasjon og læreren har påtatt seg et krevende ansvar som egentlig tilhører andre. Dette innebærer ikke at læreren skal unngå å være omsorgsperson for barnet. Det er fortsatt en del av lærerrollen, men når omsorgen i hjemmet svikter er lærerens ansvar i større grad å kontakte instanser med dette som ansvarsområde.

Flere av informantene legger vekt på at de ser barna hver dag og ofte er lærerne de eneste som møter barna i tillegg til hjemmet. Dette legges til grunn for at ansvaret for barnets omsorgssituasjon blir viktig. Hanne vektlegger også at som lærer blir du en omsorgsperson enten du vil eller ikke;

Du blir nesten som en mamma og jeg ser elevene mer kanskje enn foreldrene gjør så det er klart, du blir en omsorgsperson for elevene dine om du vil eller ikke, men har man valgt å være barneskolelærer så må man også kunne takle den biten og velge å være omsorgsperson.

Dette sitatet kan sees i sammenheng med tanken om at læreren har en unik mulighet til å være en trygg tilknytningsperson for barnet (Drugli, 2008). Rollen som omsorgsperson kan være av

avgjørende betydning for hvordan barnet klarer seg etter å ha vært utsatt for omsorgssvikt (Killén, 2010). Sandra *”tror det viktigste er bare at du viser at du er der og at du faktisk er et medmenneske og viser omsorg, for det er jo ofte det de trenger og at du stoler på dem og har tillit”*. Denne typen beskyttelsesfaktor er viktig for barnet og er preget av et barneperspektiv hvor barnets beste blir satt i fokus. Det er likevel verdt å påpeke at selv om barnet har behov for en positiv tilknytningsperson så er ikke dette alltid nok. Jeg drøftet ovenfor konsekvensen av at lærere ikke bruker hjelpeapparatet utenfor skolen. Ved å bagatellisere situasjonen og tenke at det er nok for barnet å bli sett i løpet av skoledagen, får ikke barnet den hjelpen som det har behov for. *”Ikke å gjøre noe”* blir også en form for omsorgssvikt, da barnet fortsatt må leve i en sviktende omsorgssituasjon.

Sandra sier at skolen hun jobber på alltid taler elevenes sak dersom foreldrene nekter for at noen form for omsorgssvikt har forekommet. Dette tyder på at barnet blir tatt på alvor og sett på som subjekter som kjenner sin egen situasjon best (Søftestad, 2005). Denne typen utsagn hvor barnets *”ord”* går foran foreldrenes er av de sjeldne. I motsetning til Dybslands (2007) resultater hvor informantene sa at de ville snakket med barnet dersom det oppstod bekymring, har kun en av informantene i min undersøkelse nevnt samtale med barnet direkte som en fremgangsmåte ved bekymring. Det som kommer frem hos de fleste informantene er at de opplever seg som viktige omsorgspersoner for barnet. Dette er en viktig rolle å ta vare på, selv om det kan diskuteres i hvilken grad fokuset på dette som en beskyttelsesfaktor (Drugli, 2008, Helsedirektoratet, 2007) for barnet, kan føre til at det ikke tas affære tidlig nok eller i det hele tatt. Det kan oppstå en forståelse av at barnet vil klare seg, på tross av en oppvekst preget av omsorgssvikt, dersom læreren er en positiv omsorgsperson. Denne forståelsen kan medføre at læreren velger å fokusere på å gi barnet omsorg i stedet for å ta saken videre for å gi både barn og foreldre hjelp. Dette kan være en mulig forklaring på at lærere jevnlig opplever en bekymring for barns omsorgssituasjon, men velger ikke å melde bekymringen til barnevernet.

4.1.1 Barnet som informant

Jeg påpekte ovenfor at informantene ikke nevnte samtaler med barnet selv som en naturlig fremgangsmåte i saker hvor de ble bekymret. Kun en av informantene sier at hun tar barnet til side og snakker med dem alene for å *”høre om alt er bra og står det bra til hjemme og har det skjedd noe”* (Sandra). Tre av informantene nevner at barnet kan si ting som vekker bekymring, men ingen av dem nevner konkrete utsagn om omsorgssvikt. I Dybslands (2007)

undersøkelse kom det fram at lærere ikke melder saker videre før barnet selv eller andre direkte fortalte om overgrepene. I tillegg vet vi at barn sjelden forteller spontant om omsorgssvikt. Ved å se disse resultatene samlet er det mye som tyder på at det oppstår underrapportering.

Jeg har tidligere sett på viktigheten av de spontane samtalene med barn. Lærere kan gjennom disse få mye informasjon. Øvreeide (2009) sier en manglende eller emosjonell reaksjon fra den voksne kan føre til at barnet blir usikker og lukker seg. Hanne opplever at barnet lukker seg dersom hun stiller oppfølgingsspørsmål fordi barnet da skjønner at ”*oi, dette er visst helt feil*”. Det er vanskelig å vite hva som er riktig fremgangsmåte i hver enkelt sak. Alle barn er forskjellige og kan reagere på ulike måter. Derfor hadde det kanskje vært positivt om samtaler med barn var et tema på lærerutdanningen og som kurs for utdannede lærere. Dette er samtaler som kan være utfordrende og kompetanse kan være avgjørende for utfallet. I tillegg vil det kunne øke lærerens trygghet i de spontane og de mer formelle samtalene som dukker opp i skolehverdagen.

Dersom man ønsker at barnet skal fortelle vil det være en fordel å legge til rette en situasjon hvor barnet har muligheten til det. Sandra forteller om et tiltak de har satt på timeplanen for å kunne ha jevnlig samtaler med sine elever;

Vi har sånne elevsamtaler som vi har satt opp på timeplanen vår, som vi i utgangspunktet har sånn hver sjette uke eller noe sånt, hvor vi snakker med en og en elev og da dukker det oppting som de kommer på at de kanskje skal fortelle da, noen ting er jo sånt du reagerer på det og at det er alvorlig, andre ting er ja, bagateller, men det dukker opp en del på sånne elevsamtaler.

På skolen hvor Sandra jobber er det altså lagt til rette for at barna skal kunne fortelle om det er noe som plager dem. Sandra har også et annet eksempel på hva de gjør i hennes klasse for å gi barna en mulighet til å fortelle.

Vi har en prøve en gang i uken hvor de måles etter ukens mål, faglig og da er det et punkt nederst hvor det står ”hvordan har denne uken vært for deg og begrunn svaret ditt” og da også kan det hende at det dukker opp ting, noen synes det er enklere å skrive hvis det er noe man har opplevd som man ikke synes er så bra.

I dette tilfellet gir læreren barnet mulighet til å skrive ned tankene sine og Sandra påpeker at noen synes det kan være enklere. Disse tiltakene er positive for barnets del, uavhengig av om

barnet lever i en sviktende omsorgssituasjon eller ikke. Barnet blir jevnlig sett og hørt på sine premisser og det danner en positiv relasjon mellom elev og lærer. Elevene føler seg trygge på at de kan henvende til læreren som en omsorgsperson.

Det er viktig ikke å bli for redde for å prate med et barn som har behov for det. Det er fort gjort å føle at man ikke er egnet til å ha en samtale med barn som vekker bekymring. Frykt for å ikke klare å hjelpe barnet og kanskje til og med gjøre ting verre, kan hindre den voksne i å ta den nødvendige samtalen (Søftestad, 2005, Øvreeide, 2009). Da er det viktig å huske på at i mange tilfeller er det viktigst for barnet å bli sett og hørt av en trygg voksen, selv om vedkommende kanskje ikke har erfaring og kunnskap om samtaler med barn.

4.2 Lærerens trygghet er avgjørende

Informantene ga uttrykk for at de stort sett var trygge på hvordan de skulle gå frem dersom de opplevde bekymring for en elev. Faktorer som ble påpekt som avgjørende for at de skulle føle seg trygge i en slik situasjon, var erfaring og et støttende kollegamiljø. Interne rutiner ved skolen fremstod som mindre viktig.

Kompetansen tydet på å være preget av lærernes tidligere erfaring, som informantene selv også påpeker. Tvilstilfeller fremstod som vanskelig og lærerne opplevde usikkerhet i disse tilfellene. Disse resultatene stemmer i stor grad overens med resultatene fra Bornøs (2006) masteroppgave og spørreundersøkelsen fra Oxford University (Goebbels et al., 2008). Her kom det frem at erfaring ga tiltro til egen kompetanse, noe som videre påvirket lærernes rapportering av barnemishandling og forsømmelse.

Resultatene viser at opplevelsen av alvorlighet er svært personavhengig. Dette gjelder også i forhold til hva som skal til for å gå videre med saken utover det å være der for barnet. Mye tyder på at lærernes trygghet i situasjonen er avgjørende for om saken blir tatt videre.

4.2.1 Faktorer som påvirker lærerens trygghet

Erfaring

Alle lærerne har lang erfaring fra arbeid i skolen og alle har på et eller flere tidspunkt vært bekymret for en elevs omsorgssituasjon. Tre av informantene opplever at de har god kompetanse i forhold til arbeid med barn som vekker bekymring. Dette begrunnes blant annet med lang erfaring og to av informantene påpeker også at erfaring som mor kan være en styrke. De to siste informantene opplever at erfaring gjør at man er *”mer rustet til å takle de situasjonene”* (Sandra), men føler at sin egen kompetanse kunne vært bedre. Disse to lærerne har noe kortere erfaring fra arbeid i skole.

Flere av informantene mener at det er for lite fokus på temaet i utdannelsen og for lite kurs i yrkeslivet. Ut fra resultatene kan dette argumentet virke aktuelt. Blant annet Trude forteller at hun nylig spurte nyutdannede lærere ved skolen om de hadde hatt mye om temaet omsorgssvikt i løpet av utdannelsen. Svaret var entydig nei. De opplevde å ha lite kunnskap i forhold til barn som vekker bekymring. Det kan altså virke som om allmennlærerutdannelsen har for lite fokus på å forberede lærere til å kunne håndtere situasjoner som omfatter barns omsorgssituasjon. Dette betyr at lærere er avhengig av erfaring og kompetente kolleger for å kunne opparbeide seg den nødvendige kompetansen. Dette kommer frem i resultatene hvor alle informantene påpeker at erfaring har vært vesentlig for å oppnå kompetanse.

Behovet for erfaring og kunnskapsbygging gjennom kolleger kan skape store skiller mellom lærerne, men også mellom skolene. Det kan føre til at skoler hvor de ansatte har lite erfaring og kompetanse på området, heller ikke vil utvikle den nødvendige kompetansen. Skolen står i fare for å komme inn i en negativ runddans som det er vanskelig å komme ut av (Klefbeck & Ogden, 1999). De ansatte vil ha problemer med å påvirke hverandre i positiv retning fordi kompetanse og erfaring ikke er opparbeidet. Nyansatte vil bli sosialisert inn i en skolekultur som har lite fokus på temaer som omsorgssvikt og barnevern.

Det er viktig at skolen er gjennomtrengelig for positiv innvirkning fra miljøer utenfor skolen (Klefbeck & Ogden, 1999). På denne måten vil kompetanse og erfaring likevel kunne bli en del av skolekulturen. Selv om skolen som system kan være en positiv bidragsyter til læreres kompetanse betyr ikke dette at allmennlærerutdanningen kan lukke øynene for sitt ansvar med å *”hjelp studentene til å takle situasjoner der barn og unge opplever (...) kriser som krever særskilt omsorg og tiltak fra lærerens side”* (Rammeplan for allmennlærerutdanningen, 2003, kap. 1.4). Selv om erfaring kan være med på å trygge lærerne i sitt arbeid, skal nyutdannede lærere likevel være kompetente til å håndtere bekymringssituasjoner. Mye tyder på at dette ikke er tilfellet i dag.

Nyutdannede lærere som ikke har noen kunnskap på området vil kunne oppleve det svært ubehagelig og vanskelig i situasjoner hvor de opplever å bli såkalt intuitivt bekymret. De har ingen knagger å henge sin bekymring på fordi de ikke vet hvilke tegn de skal se etter eller hva tegnene betyr. I tillegg vet de kanskje ikke hvem de skal henvende seg til eller hva de skal gjøre. Det er først etter å ha opplevd denne situasjonen flere ganger og opparbeidet seg erfaring at læreren vil føle seg trygg og kompetent, i følge resultatene fra denne og tidligere undersøkelser (Goebbels, et al., 2008, Bornø, 2006). Dette kan føre til at det er flere barn som hvert eneste år ikke blir fanget opp fordi læreren er nyutdannet eller erfaringsfattig. Dette er et brudd på barnekonvensjonen som krever at alle som har ansvar for barnets omsorg skal ha god nok kunnskap og kompetanse til å kunne beskytte barnet (Barnekonvensjonen, 1989). Dette gjelder også i starten av en yrkeskarriere.

Samarbeid og støtteapparat

Alle informantene, bortsett fra en, opplevde kollegasamarbeidet som positivt. De opplevde å få støtte og gode råd fra både kolleger og ledelse når de følte behov for det. Ingen av informantene vegret seg for å ta opp sine bekymringer med kolleger. Tvert i mot kom det frem at kollegasamarbeidet var svært viktig for informantene før de tok avgjørelser i forhold til hvordan de skulle ta saken videre;

Det er veldig sjelden at jeg tenker "oi, dette her må jeg gå rett til rektor med, her må jeg gå rett til foreldrene". Jeg vil gjerne ha noen andres syn på det først da, jeg stoler liksom ikke helt på meg selv. Selv om jeg egentlig er jeg ganske sånn sikker, så må jeg liksom ha den bekreftelsen.

(Isabella)

Isabella sier at selv om hun egentlig er ganske sikker så trenger hun å få dette bekreftet av andre. Flere av informantene gir uttrykk for lignende opplevelser; "Det er klart at hvis du er den eneste som ser, det er jo utrolig vanskelig. Man tenker "oi, ser jeg noe som ikke finnes?" på en måte" (Trude). Dette viser at støtte fra kolleger kan være avgjørende for hvordan situasjonen blir håndtert og i det hele tatt om saken tas videre. Det er som Trude påpeker i det siste sitatet, hvis ingen andre ser så finnes det kanskje ikke. Læreren kan bli usikker på sin egen kompetanse og i verste fall legge saken vekk.

Det er også verdt å påpeke at informantene gir uttrykk for et behov for bekreftelse av sine mistanker, men kun én informant legger vekt på barnet som en viktig informasjonskilde i forhold til sin egen omsorgssituasjon. Usikkerhet i forhold til sin egen bekymring for et barn fører, i følge resultatene, til samtaler med kolleger og ledelse. Det er sjeldent at samtaler med barnet selv nevnes som en mulighet for det videre arbeidet med å styrke eller svekke mistanken. I Dybslands (2007) undersøkelse svarte derimot alle informantene at de ville pratet med barnet ved bekymring, selv om resultatene til slutt viste at dette ikke ble gjennomført. I denne undersøkelsen virker det som om barnet ikke blir vurdert som en relevant kilde til oppklaring av bekymringssituasjonen. På hvilken måte har kolleger bedre viten om barnets omsorgssituasjon enn barnet selv? Hvem er best i stand til å avgjøre om situasjonen er alvorlig nok til å meldes til barnevernet? Denne avgjørelsen tas av lærerne selv i samarbeid med kolleger og/eller ledelsen, uten at barnet involveres i vurderingen.

Et kollegasamarbeid som oppleves positivt trenger ikke nødvendigvis å være til barnets beste. Kollegamiljøet kan være både støttende og trygge for læreren som står i en bekymringssituasjon, men samtidig kan dette komme til uttrykk gjennom et lærerfokus. Med det mener jeg at kolleger kan gi støtte på en måte som fjerner lærerens ansvar og handlingsinitiativ. For eksempel kan bagatellisering eller ansvarsfraskrivelse være tema, istedenfor at læreren blir støttet i å ta bekymringen sin videre.

Det betyr ikke at det er bedre å stå alene i en bekymringssituasjon. Sandra beskriver den ”gamle skolen” hvor man ”bare lærer i sin egen klasse med store tykke murvegger rundt og driver sin egen praksis for seg selv”. Hun sier videre;

Jeg tror i den gamle skolen, og enda så sitter det igjen mange steder og sikkert på enkelte trinn på denne skolen også, er at man bare føyer litt av det for det blir jo ekstra jobb, ikke sant, og det blir mye rundt det så man bare blåser litt i det og så skurer det og går. Man ser det an, man venter...

Sandra peker på at mange lærere bagatelliserer eller distanserer seg fra problemet fordi det krever ekstra jobb. Dette er verken en uforståelig eller unaturlig reaksjon, men vi må huske at som lærer følger det et ansvar ovenfor elevene som strekker seg utover det faglige (Rugtvedt, 2008, Opplæringsloven, 1998). I et kollegamiljø hvor det er lite fokus på barn som vekker bekymring, vil det etter all sannsynlighet også være vanskeligere å ta opp temaet. Det kan derfor føre til at man velger å holde bekymringen for seg selv for å unngå at ”det blir så mye

rundt det” (Sandra). Lærere som i stor grad jobber alene, slik som Sandra beskriver, vil lettere kunne snike seg unna ansvaret for elever som vekker bekymring. Kollegasamarbeid vil kunne være med på å sette krav til at dette ansvaret blir tatt alvorlig. Jeg nevnte ovenfor at et kollegasamarbeid også kan ha motsatt effekt. Dette vil avhenge av fokuset i teamet og på skolen.

Relasjonen mellom de ansatte kan være av betydning for samarbeidet. Sandra påpeker at jevnhet i alder og ”makt” kan være viktig for at samarbeidet skal føles trygt og uproblematisk. Dette kan igjen linkes tilbake til for eksempel nyutdannede lærere som kan føle seg usikre og komme i et skjevt maktforhold med sine kolleger. Dette kan videre føre til en ond sirkel hvor nyutdannede ikke tør å ta opp saker som vekker bekymring og på denne måten får de ikke ta del i kunnskapen og erfaringen som kollegene har opparbeidet seg (Klefbeck & Ogden, 1999).

Det nevnes videre at kolleger og helsesøster kan ha erfaringer med og opplevelser av barnet som kan være viktige for å styrke eller svekke bekymringen. Flere av informantene påpeker at helsesøster ofte ser barnet og familien fra en annen vinkel og at dette kan være med på å fylle ut hullene. I flere tilfeller er det en slik kommunikasjon mellom kolleger som har fått kontaktlærer til å legge sammen to og to og på denne måten se en bekymring som ikke har kommet frem tidligere.

Resultatene tilsier altså at kvaliteten på kollegasamarbeidet kan være vesentlig i forhold til lærerens forståelse av barnet og hvilken fremgangsmåte som er mest hensiktsmessig. Her vil også kunnskapen og kompetansen blant kolleger være betydningsfull. Informanten som ikke opplevde kollegasamarbeidet som positivt legger blant annet vekt på dette. Hun opplever at det er for liten kompetanse og at lærerne ikke evner å se det som ligger bak elevens atferd. Denne informanten viser at sosialiseringprosessen ved skolene ikke trenger å føre til en endring i holdninger og verdier hos individet. Hennes informasjon om eget arbeid i skolen er ikke tilnærmet resten av skolekulturen som hun beskriver. Selv om andre ikke evner å se og ikke klarer å gjøre noe med sine bekymringer, betyr ikke dette at vedkommende selv må bli blind og handlingslammet. I disse situasjonene er det viktig at skolen åpner opp for påvirkning både fra egne medlemmer og miljøet rundt (Klefbeck & Ogden, 1999). På denne måten kan utviklingen gå i en positiv retning og det sosiale systemet kan opparbeide seg den kompetansen som er nødvendig.

Ledelsen holdninger er viktig både for skolen som et system og for den enkelte lærer. Arbeidet med å gjøre skolen til et åpent system hvor utvikling og kompetanseheving kan skje, er i stor grad ledelsen sitt. Det er også rektor eller ledelsen som formelt skriver under og sender bekymringsmelding til barnevernet (Poulsson, 1992). Dette kommer frem som svært viktig for informantene. Det oppleves som en støtte og et tegn på at ledelsen har tillit til lærerens kompetanse. I tillegg påpekes det at det har stor betydning for det videre samarbeidet med foreldrene, selv om det egentlig er læreren som har ytret bekymring;

Det er kjempeviktig når du skal ha disse foreldrene i klassen da, tenker jeg. Det er kjempefint at det faktisk er rektor sitt navn som står der og ikke mitt, selv om det egentlig er jeg som har sagt i fra først.

(Hanne)

Fokuset på det positive ved at ledelsen melder kan tyde på at det ligger et behov for støtte og tillit fra ledelsen for at læreren skal melde sin bekymring videre. Dette kan bety at ved skoler hvor ledelsen har lite fokus på ansvaret rundt elevenes omsorgssituasjon er det fare for at meldeplikten ikke gjennomføres. Det må likevel påpekes her at meldeplikten gjelder den enkelte lærer (Østreng, 2008), noe som betyr at dersom rektor ikke melder saken videre så ligger fortsatt plikten på læreren som opplever bekymring. Resultatene kan imidlertid peke i retning av at det er viktigere med støtte fra ledelsen enn en lovpålagt plikt som er vanskelig å tolke. Dette er allikevel ikke helt entydige resultater. Isabella beskriver sitt ansvar på denne måten:

Jeg føler at jeg har hovedansvaret, jeg føler at det er min skyld hvis ikke det skjer noe for jeg kan ikke legge det ansvaret, verken på assistent eller på rektor eller på noen andre. Det er jeg som ser de (barna) hver dag, det er jeg som har hovedansvaret for klassen.

I dette utsagnet legger Isabella hovedansvaret på seg selv og påpeker at det er hennes skyld hvis det ikke skjer noe. Tidligere i intervjuet har hun nevnt at det nok har vært saker som ikke har blitt meldt til barnevernet på grunn av ”*litt sånn konfliktsky rektorer*”. Denne informasjonen kan bety at når hun påpeker sitt hovedansvar så dreier det seg om å melde bekymring videre til ledelsen, men at det er deres oppgave å melde saken videre til barnevernet.

Interne rutiner

Det er litt uenighet blant informantene om hvordan de opplever de interne rutinene på sine arbeidsplasser. Det er også uklart hva som egentlig er de formelle rutinene på de ulike skolene. Ingen av informantene kunne vise til noen konkrete rutiner og det er mye som tyder på at det var såkalt ”uskrevne regler” de henviste til.

Trude hadde før intervjuet gjort et søk etter nedskrevne rutiner i saker hvor lærere blir bekymret for en elevs omsorgssituasjon. Hun fant ikke mye og informasjonen befant seg på ulike steder. Noe fant hun i personalhåndboka og noe i beredskapsplanen. Hun sier;

Det er ikke kjempelett å finne fram, jeg brukte litt tid i går kveld faktisk, til å lete fram. Jeg tenker at sånne ting burde kanskje vært samla i en mappe, i tillegg fordi at den som da er bekymra må lete veldig etter informasjon.

Trude uttrykker her at det var vanskelig å finne den informasjonen hun lette etter. Dette kan være en ekstra jobb og utfordring for den læreren som opplever bekymring. Hun sier at dette bør være lett tilgjengelig og samlet på et sted slik at læreren ikke må bruke tiden på å lete. Hun påpekte også at hun syns at det var for lite informasjon. Rutinene hun fant var at rektor har det øverste ansvaret for meldinger til barnevernet, at elever aldri skal utleveres til synlig berusede personer og hvordan man skal håndtere ugyldig fravær over lengre tid dersom man ikke får kontakt med familien. Her er det ingen konkrete rutiner i forhold til hva læreren skal gjøre dersom han/hun blir bekymret for en elevs omsorgssituasjon.

Noen av informantene ga uttrykk for at de var fornøyd med rutinene på skolen og de følte seg trygge på hva de skulle gjøre i en bekymringssituasjon. Ved spørsmål om hvilke rutiner skolen hadde, virket informantene imidlertid litt usikre. Dette kan tyde på at det kan være erfaring og egen kompetanse som gjør at disse informantene føler seg trygge i arbeidet, ikke nødvendigvis gode rutiner. Rutinene som ble påpekt var at man gikk til sosiallærer for å vurdere saken og at rektor hadde ansvaret for å melde saken videre dersom det ble behov. Sosiallærer skal ha informasjon om veien videre i slike saker og har også et jevnlig samarbeid med barnevernet. Det er derfor en god regel at man går til sosiallærer når det dukker opp bekymring.

Resultatene tyder likevel på at formelle rutiner og handlingsplaner knyttet til barn som vekker bekymring er uklare og mer eller mindre ikke-eksisterende. Både Isabella og Trude påpeker at det burde vært tydelige og nedskrevne rutiner i forhold til fremgangsmåte ved slik bekymring. Behovet for konkrete punkter om hva som bør vekke bekymring, dukker også opp i

resultatene. Her kommer det altså til uttrykk et behov om mer kunnskap på temaet selv om flere av informantene sier at de opplever seg trygge og kompetente.

4.2.2 Hva vekker bekymring?

Alle informantene viser en grei kunnskap i forhold til begrepet omsorgssvikt og hvilke tegn som bør vekke bekymring. Det er ulike ting som vektlegges hos informantene. Det er blant annet bare to av informantene som nevner seksuelle overgrep og bare en av informantene som direkte nevner psykisk omsorgssvikt. Fire av informantene påpeker at det er ulike grader av omsorgssvikt, men de er ikke entydige i hva de opplever som alvorlig. Meldeplikten til barnevernet utløses ved mistanke om alvorlig omsorgssvikt (Opplæringsloven, 1998, § 15-3), derfor er det av betydning at informantene setter grensen ved *alvorlig* på ganske ulike steder. Slike ulike forståelser kan være avgjørende for hvilken hjelp barnet får. Hvilket perspektiv bør man ha for best å kunne vurdere alvorlighetsgraden av omsorgssvikt?

På en av skolene regnes vold, seksuelle overgrep og rus som de mest alvorlige formene for omsorgssvikt. Dette innebærer at *”så lenge det ikke er rus, vold eller overgrep, så lar vi (skolen) ikke saken gå rett til barnevernet som bekymringssak”* (Trude). Dette er et interessant utsagn å drøfte på mange måter. Blant annet er det verdt å stille spørsmål i forhold til om skolen og læreren har kompetanse og informasjon nok til å kunne avgjøre hvilken type omsorgssvikt et barn opplever. Det er ikke uvanlig at et barn blir utsatt for flere former for omsorgssvikt (Killén, 2009, Ropstad & Tønnesen, 1998), noe som kan bety at selv om skolen bare ser tegn på for eksempel vanskjøtsel så kan dette likevel innebære at foreldrene er rusmisbrukere eller utsetter barnet for andre typer overgrep i tillegg.

Det er videre interessant å se på de tre begrepene som blir brukt, rus, vold og overgrep. Hva legger skolens ansatte i de ulike begrepene? La oss ta for eksempel overgrep. Gjelder dette kun fysiske overgrep eller vil også psykiske overgrep gå inn under samme kategori? Dette er overgrep som vanskelig å oppdage fordi barnet ikke har synlige skader (Killén, 2009). Det er likevel en form for omsorgssvikt som kan påføre mer skade og ødeleggelse enn noen annen form for overgrep. Det vil derfor ha stor betydning for barnet hva lærerne legger i de ulike begrepene. Begrepsforståelsen vil være avhengig av blant annet kunnskap på temaet. Hvis skolen selv velger å ta ansvar for saker hvor det ikke er kjennskap til rus, vold eller overgrep, kan dette bety at barnet ikke får den hjelpen det trenger.

Et relevant spørsmål i denne sammenheng er hvilken rolle barnet spiller i disse avgjørelsene og avgrensningene. Hvem er i stand til å avgjøre om et barn som lever i et voldelig hjem har det verre enn et barn som lever med psykisk og fysisk vanskeligheter? Jeg påpekte tidligere at denne avgjørelsen tas av de voksne, uten at barnet blir involvert i vurderingen. Det er ikke utenkelig at omsorgssvikt som gir fysiske tegn vil regnes som mer alvorlig for personer som står utenfor situasjonen. Dette er ikke nødvendigvis tilfellet. Den enkelte omsorgssituasjon og det enkelte barn vil være forskjellige og innvirke på utfallet av omsorgssvikten. Det vil si at i noen tilfeller kan psykiske overgrep være mer alvorlig og skadende enn de fysiske (Killén, 2009). Denne vurderingen bør derfor tas av personer som har spesialisert seg på temaet og aller helst i samarbeid med barnet selv. Det er barnet som vet best hvordan det har det (Søftestad, 2005).

Informantene viser til flere eksempler på hva som kan vekke bekymring for et barns omsorgssituasjon, men det som stikker seg frem som et fellestrekk blant alle lærerne er det jeg har valgt å kalle intuisjon. Det kan virke som om lærerne har en intuitiv opplevelse om et barn ikke har det bra. Det er rett og slett noe som vekker bekymring og gir en dårlig magefølelse. På spørsmålet om hva som vekker bekymring for en elevs omsorgssituasjon svarer Isabella på denne måten;

Det er hvis jeg, først og fremst, ser at barnet ikke har det bra, ser at barnet er mye trist, lei seg, alene, ikke klarer å samhandle med andre barn og voksne på normal måte. Du kan liksom merke det egentlig, ganske fort på et barn om det er lykkelig eller ikke.

Isabella forklarer at hun ser at barnet ikke har det bra og at man kan merke det ganske fort om et barn er lykkelig eller ikke. Allikevel trekker hun frem noen eksempler på hvordan hun kan oppdage dette. Hun forteller at barnet er mye alene og ikke klarer å samhandle med andre. Dette kan være tegn på omsorgssvikt. Det er ikke uvanlig at barn som opplever vanskelige omsorgssituasjoner har samspillvansker både med andre barn og voksne (Drugli, 2008). I tillegg nevner Isabella tegn på at barnet kan være deprimert, noe som igjen kan føre til at barnet får problemer i lek og samspill. Selv om Isabella påpeker at hun merker om barnet har det bra eller ikke, så kommer det frem at hun likevel har en, kanskje ubevisst, kompetanse i forhold til tegn som kan tyde på omsorgssvikt. Dette kommer også frem når hun nevner at barn som er aggressive eller har seksualisert atferd har opplevd eller sett noe som de ikke skulle se, før hun sier ”det ringer en sånn bjelle da, ikke sant, at her er det et eller annet”.

Hanne sier ”at jeg kan se det på dem (barna) eller at de kan si noe til meg som gjør at jeg tenker at ”her er det noe som ikke stemmer hjemme””. Informantene har alle opplevd å bli bekymret for en elevs omsorgssituasjon, men det kommer også frem av resultatene at det er vanskelig å peke på årsaken til bekymringen. Dette vil kunne gjøre det utfordrende å ta saken videre fordi man ikke vet hva man egentlig er bekymret for, men man opplever at det er noe som ikke stemmer. Det kan være spesielt komplisert å melde saken til barnevernet fordi det kreves dokumentasjon og bekymring for alvorlig omsorgssvikt (Opplæringsloven, 1998, § 15-3). Dette kan føre til at lærere venter med å melde bekymring, noe som fører til at barnet fortsatt blir værende i en vanskelig omsorgssituasjon. I disse tilfellene er det viktig at lærerne går aktivt til verks for å finne ut hva som er årsaken til bekymringen og at alt dokumenteres slik at det er tilgjengelig dersom behovet dukker opp.

I informantenes konkrete eksempler på hva som kan vekke bekymring er det to typer tegn som trekkes frem, nemlig tegn på fysisk vanskjøtsel og barnets atferd. Fysisk vanskjøtsel er en form for omsorgssvikt som ofte viser tydelige tegn i skolesammenheng (Killén, 2009). Under spørsmålet om hva informantene legger i begrepet omsorgssvikt blir i stor grad eksempler på fysisk vanskjøtsel trukket frem. Spesielt ofte nevnes forsentkomming, barn som er dårlig kledd og /eller skitne, barn som får ”dårlig” mat med seg på skolen og at foreldrene ikke følger opp i skolesammenheng. Det er ulikt hvor på alvorlighetsskalaen informantene legger denne formen for omsorgssvikt, men ingen av dem påpeker at disse tegnene på vanskjøtsel kan innebære at barnet blir utsatt for mer alvorlige former for omsorgssvikt som ikke kommer like tydelig til uttrykk (Killén, 2009).

Barnets atferd er også noe som informantene påpeker når de forteller om hva som vekker bekymring. Dette gjelder hovedsakelig utagerende og oppmerksomhetssøkende atferd. Det som avgjør om atferden er bekymringsverdig sies å avhenge av lærerens forventning. Isabella sier at ”barn som jeg ser har en unormal atferd, oppfører seg på en annen måte enn forventet” er barn som vekker bekymring. Det viser seg altså igjen at det er den voksnes perspektiv som ligger til grunn for forståelsen av barnets omsorgssituasjon.

Drugli (2008) sier at barn som vekker bekymring har til felles at de skiller seg fra ”normalgruppen” av barn på samme alder. Allmennlærerutdannelsen har fokus på barns utvikling og hva som er normalt atferd på de ulike alderstrinnene. Det er likevel ikke usannsynlig å tenke at barna i stor grad blir sammenlignet med andre i samme klasse. Dette tror Isabella kan ha innvirkning på om barn vekker bekymring eller ikke. Hun tror at på noen

skoler skal det mindre til for å skille seg ut og vekke bekymring, mens på enkelte skoler vil kanskje ikke barnets atferd vekke noen spesiell reaksjon i det hele tatt. Denne forståelsen kan tyde på at lærerens erfaring og forventning til barns atferd kan være avgjørende for om det oppstår en bekymring eller ikke. Hvis en skole har mye utfordrende atferd vil det kanskje ikke vekke like stor bekymring fordi dette er ”normalen” her. Flere av informantene påpeker også at det er svært personavhengig om lærere ser og gjør noe med en eventuell bekymring.

Personavhengig

Gjennom undersøkelsen ser jeg klare forskjeller i hva som skal til for å vekke bekymring hos informantene, selv om det også kommer frem enkelte likhetstrekk som jeg har presentert ovenfor. Det er ulike tegn som vekker bekymring og det er også ulik terskel for hvor tydelig og ”alvorlig” tegnene må være for at det skal utløse bekymring. Flertallet av informantene har også påpekt disse forskjellene;

Det er jo det som er veldig sånn personlig, for noen har en veldig lav terskel på hva de reagerer på, mens andre på en måte kanskje tenker at ”jaja, sånn er det vel bare”. Så jeg tror det er veldig sånn, på skoleplan så er det nok veldig opp til hvem du møter av voksne personer, hvordan man reagerer, hva man gjør videre.

(Sandra)

I dette sitatet kommer det frem at noen lærere har lav terskel for å reagere, mens andre kan virke som om de godtar situasjonen eller ikke innser alvoret ved å tenke ”sånn er det vel bare”. Videre sier Sandra at hun tror det har mye å si hvilke voksenpersoner du møter i skolen. Hun antyder at det er veldig personavhengig hva som oppdages og hva som skjer videre med denne eventuelle bekymringen. Dette kan bety at det har store konsekvenser for barnet hvilken lærer det får. Det kan diskuteres hva som er mest avgjørende i denne sammenheng. Er det personens kunnskap og kompetanse på området eller er det mer betydningsfullt hvilke forsvarsmekanismer og reaksjonsterskel personen har?

Trude tror at det er en del lærere ”som ikke vil se, selv om de ser tegn, fordi det er så ubehagelig”. Det hun sier her kan tyde på at lærerne vet hva de ser, men velger å lukke øynene og late som ingenting fordi det blir ubehagelig. Her vil jeg stille et stort spørsmålstegn ved hvordan barnets opplevelser blir vektlagt. Barnet har rettigheter gjennom både Barnekonvensjonen (1989) og norske lover om å bli beskyttet mot overgrep, men barnet er

avhengig av at voksne personer ivaretar disse rettighetene (Ericsson, 1996). Dette ansvaret gjelder spesielt for lærere som ser barna hver dag og har en helt unik mulighet til å oppdage og melde fra om mulig omsorgssvikt. Det er et lovbrudd å ikke beskytte barn mot overgrep og lærere er pliktig til å melde saken til barnevernet. Det vil si at det ikke er lov til ”å lukke øynene” hvis et barn blir utsatt for omsorgssvikt.

Informantene opplever at det er vanskelig å avgjøre når en sak skal meldes videre til barnevernet. Dette betegnes som tvilstilfeller hvor det oppstår usikkerhet om hvor alvorlig situasjonen egentlig er; ”for liksom, er det nok til at det kan meldes? Det er jo litt sånn vanskelig spørsmål noen ganger” (Hanne). I dette utsagnet kommer det frem at det kan være vanskelig å avgjøre om saken er alvorlig nok til å meldes til barnevernet (Opplæringsloven, 1998, § 15-3). Når man opplever en slik usikker bekymring bør man uansett ta tak i bekymringen og gjøre noe. Dette kan innebære å observere barnet nærmere, innhente mer informasjon eller samtale med barnet.

Det har kommet frem at det er svært personavhengig hva som regnes som ”nok til at det kan meldes”. Dette innebærer videre at hva som regnes som tvilstilfeller også vil være personavhengig. Når informantene ga uttrykk for at de hadde god kompetanse, påpekte de likevel at tvilstilfellene var vanskelige. Denne informasjonen gjør det vanskelig å si noe om hvilke situasjoner lærerne føler seg trygge i og hvilke som gir utrygghet. Vi kan se på informasjonen om tvilstilfeller i sammenheng med resultatene fra Dybslands (2007) undersøkelse hvor lærerne ikke tok saken videre før barnet selv eller andre direkte fortalte om overgrepene. Dette kan bety at tvilstilfellene som nevnes i denne undersøkelsen, er situasjonene hvor ingen direkte har fortalt om en sviktende omsorgssituasjon. Dette innebærer at det er behov for større kunnskap omkring hva som bør vekke bekymring, noe som både Isabella og Trude påpekte. Det er ikke bra nok å sitte og vente på at barnet selv skal ta initiativ til å avdekke omsorgssvikt. Det krever at den voksne ser og lytter til barnet og aller helst tilrettelegger for at barnet kan gi uttrykk for sine erfaringer og opplevelser. Den voksne må være kompetent til å fange opp de signalene som barnet gir og kunne forstå hva disse kan bety, også i forhold til omsorgssvikt. Dette bør være et tydeligere krav både gjennom grunnutdanningen, videreutdanning og kursing, i tillegg til at lærerne selv må holde seg oppdatert på relevant kunnskap i forhold til yrket. Lærerne har en spesielt viktig mulighet til å oppdage disse barna og da bør det tilrettelegges for best mulig å kunne imøtekomme kravet om å ivareta barnets beste (Barnekonvensjonen, 1989).

4.3 Foreldrefokus – barnet som objekt?

Alle informantene legger stor vekt på samarbeid med foreldrene og ikke minst viktigheten av å dele sin bekymring tidlig. Dette begrunnes på ulike måter og i liten grad ut fra en vurdering om barnets beste. Det kan dreie seg om foreldres rett til å forklare seg eller ubehaget som oppstår dersom man venter for lenge. Foreldresamarbeid blir også brukt som en forklaring for hvorfor man "ikke gjør noe", fordi det er viktigere å opprettholde et godt samarbeid til foreldrene enn mulig å skade forholdet ved for eksempel å melde bekymring.

Skole – hjem – samarbeid er sterkt vektlagt i allmennlærerutdanningen (Rammeplan for allmennlærerutdanning, 2003). Det biologiske prinsipp har også en sterk forankring i norsk lovverk og har en lang historikk i det norske samfunnet. Det er derfor kanskje ikke så overraskende at resultatene i denne undersøkelsen tyder på at lærere har høyt fokus på foreldresamarbeid og i stor grad et foreldreperspektiv på saker hvor barn vekker bekymring.

Informantene trekker frem at foreldrene har rett på informasjon og at de må bli tatt på alvor. Flere av informantene sier at kontakten med foreldrene bør skje så tidlig som mulig. Denne kontakten kan innebære at læreren gir uttrykk for sin bekymring slik at foreldrene får en mulighet til å forsvare seg og/eller forbedre situasjonen. Det nevnes at noen ganger kontaktes foreldrene for å informere om at saken allerede har blitt meldt til barnevernet. Dette viser at i noen tilfeller tar læreren avgjørelser uten foreldrenes deltakelse. Mye tyder på at dette er i svært alvorlige og åpenbare saker.

Kari sier at *"de (foreldrene) er førsteinstans, de kjenner barnet sitt best og uansett så går det ikke an å gå utenom foreldrene, det er det dumme man gjør"*. I dette sitatet trekkes foreldrene frem som hovedpersonene i barns liv. Foreldrene kan oppdra barnet som de selv ønsker og ingen utenforstående har rett til å blande seg inn (Imsen, 2006, Menneskerettighetene, 1948). Det er *"de som kjenner barnet sitt best"*. Barnet blir oversett som en relevant informasjonskilde til sitt eget liv. Det er foreldrene som vet best, ikke barnet. Barnet blir på denne måten ikke vurdert som en troverdig informant i forhold til sin egen situasjon. Det virker som at i de fleste tilfeller stoler den voksne mer på foreldrene enn på barnet. Kari sier videre at *uansett* kan man ikke gå utenom foreldrene. Det er interessant å drøfte om dette er til barnets beste, spesielt i alvorlige omsorgssviktsituasjoner. Dersom barnet blir utsatt for grove overgrep skal foreldrene *ikke* informeres før barnevernet har gjennomført sine undersøkelser (Poulsson, 1992). Det er ikke uvanlig at foreldre "lærer"

barna sine hva de skal fortelle og hvordan de skal forhindre at noen avdekker den egentlige omsorgssituasjonen. Hvis læreren alltid kontakter foreldrene om sin bekymring før de eventuelt prater med barnet, kan barnet være truet eller ”opplært” til å svare på en slik måte at lærerens bekymring svekkes. Videre vil dette føre til at barnet ikke får nødvendig hjelp i en alvorlig situasjon.

Det neste utsagnet beskriver hvordan en av informantene påtar seg en rolle i forhold til foreldrene, som tilsynelatende går utover lærerens ansvar;

Det første jeg vil gjøre, det er jo rett og slett og snakke med foreldrene og høre hvordan de har det og så videre. Det er klart det er vanskelig å komme innpå, jeg har jo foreldre som har sagt til meg at ”du har sittet og sagt dette til meg i 4 år og så klarer jeg ikke å gjøre noe med det”. Så tenker jeg at ”okei, da har jeg nådd litte granne frem, hun har hvert fall klart å se situasjonen selv”.

(Kari)

Denne informanten velger altså selv og gå inn i samarbeid med foreldrene. I utgangspunktet kan dette være riktig vei å gå, avhengig av alvorlighetsgraden på bekymringen. Det er viktig å jobbe for et godt samarbeid med foreldrene og informere dem om sin bekymring (Drugli, 2008, Killén, 2009, LK06). Likevel er det verdt å merke seg at dette samarbeidet har pågått i 4 år og mor sier selv at hun ikke klarer å gjøre noe med det. Dette kan være et signal på at mor ønsker mer hjelp og støtte enn det skolen har mulighet til å gi henne. Informanten tolker dette som at hun har ”nådd litte granne frem” til mor og at samarbeidet fungerer bra. Det kan virke som om informanten glemmer at rollen hennes er å være lærer og at det kanskje er andre instanser som kan gi den hjelpen mor har behov for (Killén, 2009). Kari sier også selv at ”vi har en sosial jobb. Det er ofte jeg har følt meg som sosialarbeider nå de siste årene”. Dette utsagnet tyder på at hun opplever det som et krevende arbeid, men likevel har hun ikke meldt bekymring til barnevernet i løpet av sine 30 år som lærer. Dette kan forklares med hennes egne ord; ”det går veldig, veldig langt før barnevernet trår inn og det er klart at klarer vi å jobbe med mor, kanskje, så er jo dét det beste”. Årsaken til at hun selv ønsker å gå inn i jobben som ”sosialarbeider” er at barnevernet ikke trår inn tidlig nok ifølge henne. Dette kan bety at de bekymringssituasjonene som hun har vært i ikke har vært alvorlig nok til at barnevernet ville ta saken videre. Hun har derfor valgt å ta ansvar og selv gå inn i situasjonen for å prøve å hjelpe både foreldre og barn.

Noen av informantene gir uttrykk for at enkelte lærere ikke tar ansvaret for barnets omsorgssituasjon i det hele tatt. De beskriver mulige årsaker til at noen ikke tar ansvar. Her nevnes blant annet ubehaget ved å konfrontere og samarbeide med foreldrene. Trude sier at hun tror det er en del lærere som ser tegnene, men som ”velger å lukke øynene og tenke at dette her går nok over, hvis jeg lukker øynene”. Hun mener årsaken kan være at ”det er så ubehagelig” og at det er så stort fokus på foreldresamarbeid at ”man tenker på at ”ja, men hvordan skal vi klare å samarbeide videre?”. Hun er ikke alene om å tenke disse tankene, også Sandra påpeker det samme;

Det er jo skolens ansvar og vasle om det (omsorgssvikt) og det er det jo hvis man har mistanke om det. Det tror jeg mange lærere er dårlige på fordi at det er vanskelig og man er bekymret, og veldig mange opplever jo ubehag ved å konfrontere foreldrene fordi at det er jo en ubehagelig situasjon som man blir satt i.

Det kan virke som om lærere tar i bruk ulike forsvarsmekanismer fordi det er ubehagelig å konfrontere foreldrene med sin bekymring. Det er naturlig å tenke at bagatellisering og distansering eller ansvarsfraskrivelse er vanlige forsvarsmekanismer i slike situasjoner. Det er enklere ikke å gjøre noe for på denne måten å slippe å bli innblandet i noe ubehagelig (Ropstad & Tønnesen, 1998). Det må påpekes at flere av informantene vektlegger at den voksne må tåle dette ubehaget hvis det er for barnets skyld. Hanne sier at hennes rolle faktisk er å beskytte barna og ikke foreldrene, selv om det er ubehagelig. Det er likevel mye som tyder på at den rollen som læreren har fått i slike situasjoner er svært komplisert og vanskelig. Det er ikke enkelt å anklage noen for ikke å gi barna sine god nok omsorg, spesielt når dette er personer man har jevnlig kontakt og samarbeid med. Er det greit at lærere skal påta seg et slikt ubehag for at barna kanskje kan få det bedre? Personlig vil jeg svare ja på dette spørsmålet og begrunne det med at barn er uskyldige og i stor grad forsvarsløse mot sine egne foreldre. Det kreves derfor at andre voksenpersoner tar ansvaret for å ivareta barnets rettigheter (Ericsson, 1996). Dette betyr imidlertid ikke at systemet rundt lærerne nødvendigvis er godt nok for å beskytte barnet på best mulig måte, også i form av støtte og opplæring til lærere, men dette er ikke fokus for denne oppgaven.

4.4 Manglende tillit til systemet

Alle informantene har som nevnt jobbet mange år i skole og har hatt en eller annen form for kontakt med barnevernet i løpet av sin tid i skolen. Tre av lærerne sier at de har meldt bekymring til barnevernet, en av disse sier at hun kun har meldt bekymring én gang. En av informantene påpeker at hun aldri har meldt bekymring til barnevernet, men at hun har skrevet flere rapporter til barnevernet når andre personer rundt barnet har meldt bekymring. Den siste informanten sier at hun ikke har meldt bekymring for noen av elevene som hun er kontaktlærer for, men at hun har vært med å støtte en av de andre lærerne på trinnet som har meldt.

Det er gjennomgående hos informantene at opplevelsen av barnevernet er tosidig. De fleste nevner eksempler hvor de har hatt positive erfaringer med barnevernet, mens den generelle oppfatningen av barnevernet likevel er negativ. En av informantene påpeker at medias fremstilling av barnevernet er riktig, men ikke i alle tilfeller. Forklaringene på det dårlige inntrykket av barnevernet knyttes i hovedsak opp til lærerne selv i form av at de opplever at de ikke blir informert og involvert i saken. Det oppleves også som at barnevernet har for høy terskel og at saker henlegges for ofte. Dette stemmer overens med resultatene fra Bakliens (2009) undersøkelse.

Hanne opplever det som *"en svikt i meldesystemet, at man ikke kan samarbeide tettere med barnevernet"*. Hun sier videre at barnevernskonsulenten som skolen samarbeider med nå er skikkelig flink og ordner opp. Det interessante er at hun fortsetter med å si at hun ikke tror at alle er sånn. På et generelt grunnlag har hun et inntrykk av at barnevernet har for dårlig kompetanse og at det ikke er de beste menneskene som jobber der. Det positive samarbeidet med barnevernet som nevnes ovenfor forklares med at skolen har vært heldig. Hun nevner et eksempel fra et tidligere samarbeid hvor hun sier om en annen barnevernskonsulent at *"han syns jeg ikke var flink"*. Her kommer det frem en subjektiv mening hvor Hanne ikke syns vedkommende var flink. Det er tankevekkende at subjektive og personlige opplevelser av enkelt personer danner et generelt bilde av barnevernet som system og samarbeidspartner. Det er også oppsiktsvekkende at de positive situasjonene blir sett på som unntak fra regelen og betegnes som flaks.

Isabella påpeker at personavhengighet i forhold til barnevernskonsulenter *"er som i andre yrker du kommer utfor, det kan være både leger eller ja, lærere for den del, så det er personavhengig"*. Hun sier at noen har opplevd personer fra barnevernet som er dårlige til å samarbeide, mens andre har mer positive opplevelser. Det kan være verdt å stille spørsmålet

om lærernes opplevelse av barnevernets dårlig kompetanse er knyttet til et barneperspektiv eller om det er sine egne behov som ikke oppfylles.

4.4.1 Vanskelig samarbeid

Flere av informantene trekker frem dårlig informasjon og ensidig kommunikasjon som begrunnelse for et negativt inntrykk av barnevernet. Det kommer frem at lærerne opplever å bli satt utenfor og ikke få noe til gjengjeld for den hjelpen de gir barnevernet. Isabella sier at det er vanskelig ”fordi det blir liksom ikke noe kommunikasjon, man liksom sitter og prater og prater og så noterer man og så bare sier de hade og så vet man ikke hva de skal bruke det til”. Det kan virke som om lærerne vegrer seg for å koble inn barnevernet fordi de opplever at samarbeidet er ikke – eksisterende. Behovet for å få informasjon og tilbakemelding om hva som skjer med barnet er fremtredende hos flere av informantene og det kan være vanskelig å avdekke om det er lærerens nysgjerrighet som er avgjørende eller om barnets beste er i fokus. Læreren vil ofte fortsette å være en del barnets liv etter barnevernet blir involvert. Det kan derfor være viktig at lærerne blir oppdatert på barnets situasjon slik at skolen best kan tilrettelegge hverdagen for barnet. I Isabellas tilfelle kan det virke som om det er behovet for å være involvert og en deltakende aktør i hjelpen barnet får som er avgjørende;

Den saken som jeg snakket om med rettssak og sånn som de var her ganske ofte og snakket med meg, og så fikk jeg plutselig beskjed om at barnet var blitt hentet søndag kveld og satt i beredskapshjem. Da snakket jeg en del med to fra barnevernet, og de var veldig flinke og hyggelige og sånn, men vanskelig, for jeg følte meg litt sånn der: ”åh, hvorfor ringte dere ikke meg den søndagskvelden, jeg kunne kommet og hjulpet til”. Altså, jeg ville så gjerne liksom engasjere meg mer, vite mer, ha mest mulig informasjon. Så skjedde det masse ting uten at jeg visste om det, det var veldig frustrerende.

Her kommer det frem flere momenter. Isabella ønsker å engasjere seg mer og ha mest mulig informasjon. Dette er selvfølgelig naturlig når man har en type omsorgsrolle som lærer at man har et behov for å følge opp hva som skjer videre med barnet. Samtidig er det interessant at informanten ikke trekker frem det positive i at barnevernet har tatt affære og hjulpet barnet ut av en vanskelig omsorgssituasjon. Dette gjelder flere av informantene som selv har hatt positive erfaringer med barnevernet, men likevel er det generelle inntrykket negativt.

Det kommer frem av resultatene at barnevernet er en litt fjern og utrygg instans for mange av lærerne. Det er få som nevner at de bruker barnevernets kontakttelefon jevnlig ved for eksempel tvilstilfeller. Isabella forteller om en episode hvor hun skulle ringe anonymt til barnevernet ved et tvilstilfelle og hvordan hun opplevde det;

Litt ubehagelig egentlig. Man har liksom respekt for barnevernet på en litt sånn dum måte. Jeg vet ikke hvorfor egentlig, men det å ringe dit, det koster liksom litt, man føler at da blir det veldig alvorlig (...).

Det kan tyde på at barnevernet oppleves fremmed og ikke som en nær samarbeidspartner. Det å ta kontakt med barnevernet oppleves som alvorlig og skremmende. Når man melder bekymring så er det ingen vei tilbake og man kan bli involvert i mange ubehagelige situasjoner. Informantene nevner at de har havnet midt i både private familiekonflikter og rettssaker. Denne frykten for ubehag kan være medvirkende til at lærere prøver i det lengste å løse saken på lavest mulig nivå (Ropstad & Tønnesen, 1998).

En annen begrunnelse for at meldeplikten ikke tas i bruk er at terskelen for at barnevernet skal ta saken videre er altfor høy. Sandra opplever at barnevernet ”*bagatelliserer litt og ikke tar ting alvorlig*”. Trude er enig i at terskelen hos barnevernet er altfor høy og tror at noe av årsaken kan være for lite ressurser og midler i barnevernet. Hun sier videre at dette ikke betyr at skolen må slutte å melde saker fordi vi tenker at barnevernet ikke har ressurser; ”*Det må jo være et signal utad at vi har saker (...) så da får de (barnevernet) ta det derfra i forhold til midler*”. Trude vektlegger at barnevernet må få flere ressurser slik at terskelen for å gå inne og hjelpe i forhold til forebyggende arbeid blir lavere. Hun sier at skolen kan vise at det er mange saker ved å melde til barnevernet slik at det kommer tydelig frem hvor stort behovet er.

Det kan likevel tyde på at noen lærere velger å ta saken i egne hender eller ”lukke øynene” fordi barnevernet ofte henlegger saker. Jeg viste tidligere til en av informantene som valgte å samarbeide med foreldrene i stedet for å melde saken til barnevernet fordi hun opplever at det går ”*veldig, veldig langt før barnevernet trår inn*”. Den negative oppfatningen av barnevernet kan være en medvirkende årsak til at lærere velger å ha fokus på samarbeid med foreldrene og prøver å ordne opp i saken selv, eller ”overser” bekymringen sin.

Det å påta seg ansvar for å ordne opp i situasjonen på egen hånd som et fornuftig tiltak, er det ikke helt enighet om blant informantene. Trude sier at ”*det er noe med å skille, hva kan skolen*

gjøre og hva må hjelpeapparatet rundt gjøre. Vi skal ikke tro at vi kan løse alle problemer i skolen". Hun mener at skolen må "være ydmyk og si at "dette her, det klarer ikke jeg, det må noen andre ta seg av"". Det er altså ikke bare lærere som må innse at enkelte ting er utenfor sitt kompetanseområde, men hun opplever også at ledelsen har en viss vegring mot å ta kontakt med andre. Dette kan føre til vanskeligheter når det er ledelsen som har ansvaret med å melde saker til barnevernet (Poulsson, 1992). Det kan innebære at selv om læreren tar saken videre til sin overordnede så kommer ikke bekymringen videre til barnevernet. Trude sier videre hva hun mener læreren bør gjøre;

Vi må bare innse vår begrensning, vi skal ikke leke psykolog, det er ikke min jobb, men jeg kan se bekymring, jeg kan kjenne bekymring og jeg kan melde videre til noen som kan gjøre noe med det. Hvis ikke saken kommer videre fra skolen så er det ingen som kan gjøre noe og jeg tenker vi har et hjelpeapparat rundt oss som vi skal bruke og det lille vi kan gjøre er rett og slett og melde bekymring og se barna.

I dette sitatet kommer skolens ansvar klart frem. Lærere skal oppdage barn som lever i vanskelige omsorgssituasjoner og så melde dette videre til noen som har kompetanse i forhold til hva man skal gjøre videre (Rugtvedt, 2008) Det er allikevel utfordringer i forhold til dette, for som nevnt krever barnevernet at det skal foreligge alvorlig omsorgssvikt for at de skal kunne sette inn tiltak (Opplæringsloven, 1998, § 15-3). Dersom skolen ikke har nok dokumentasjon eller saken ikke er alvorlig nok vil barnevernet henlegge saken. Da er spørsmålet hva man skal gjøre i slike situasjoner? Skal man distansere seg og bagatellisere situasjonen som ikke alvorlig nok til å ta affære eller har skolen et ansvar for å hjelpe også disse barna?

Det kommer frem et tydelig behov for et tettere samarbeid med barnevernet. Flere av informantene ytrer ønske om at barnevernet skal besøke skolen jevnlig for å informere om arbeidet og vise seg. *"Det er litt lite ansikter og mennesker, det er mye papirer og mye anonymitet"* sier Isabella om erfaringene sine fra samarbeid med barnevernet. Dette er i stor grad en felles opplevelse blant informantene. Det påpekes også at samarbeidet med PPT (Pedagogisk Psykologisk Tjeneste) er tryggere fordi de kjenner eller vet hvem kontaktpersonen er. Dette er fordi PPT har jevnlig møter på skolene blant annet gjennom ressursteam.

Denne forståelsen av de to instansene kan føre til problemforflytning (Helgeland & Kjønsdal, 2008, Killén, 2009). Læreren som opplever samarbeidet med PPT som tryggere kan for eksempel velge å fokusere på barnets lærevansker. På denne måten kan læreren melde saken videre til PPT, istedenfor til barnevernet. Dette oppleves som mindre alvorlig, men læreren vil få støtte i arbeidet med eleven. På kort sikt kan dette være en god løsning. Saken går videre og barnet får mer hjelp og oppmerksomhet. Tiltakene vil likevel bare være rettet mot en avgrenset del av elevens utfordringer og problemet blir bare forflyttet (Killén, 2009). På sikt hjelper ikke denne formen for tiltak verken barnet eller foreldrene. Det kan derimot være en medvirkende faktor til at ytterligere tiltak blir satt inn, da det er flere personer med ulik kompetanse som ser barnet. Det er på denne måten flere som kan oppdage omsorgssvikt og melde saken videre.

4.4.2 "Såpestykkebarna"

Gjennom intervjuene kom det frem et tema hos flere av informantene som vekket frustrasjon. Dette dreide seg om foreldre som flyttet med barna sine til en ny bydel fordi saken da ikke fulgte eleven. Disse elevene ble benevnt som "såpestykkeelevene" fordi når ting begynner å stramme seg rundt dem så glipper de unna.

"Det er en veldig svakhet ved systemet" påpeker Hanne. Informantene opplever at det er et foreldrevern fordi systemet gjør at foreldrene kan flytte vekk fra både skole og barnevern. *"I Oslo trenger man jo ikke å flytte så veldig langt"* fordi det holder å flytte til ny bydel før saken stopper opp (Sandra). Det nevnes også at skolene ikke kan sende elevmappene videre til den nye skolen dersom foreldrene nekter. Dette fører til at foreldre som har noe å skjule ikke vil ha altfor store problemer med å klare det.

Informantene sier at dersom bekymringen er veldig alvorlig så følger saken ofte med barnet, men at overføringen av papirer og informasjon tar så lang tid at foreldrene kan være i fred i et år før de må flytte videre hvis de ønsker å unngå barnevernet. Denne informasjonen tyder på et system som ikke fungerer til det beste for barnet. Det virker som om det er laget et smutthull i reglene for at foreldre skal kunne komme seg unna. Det er vanskelig å forstå hvorfor systemet er slik. I denne sammenheng kan også foreldresamarbeid nevnes. Hvis det er en stor sjanse for at foreldrene flytter når de merker at skolen har en bekymring vil det kanskje være en fordel å kontakte andre instanser før foreldrene får informasjon?

5 Avslutning

Formålet med denne oppgaven har vært å få en bedre innsikt i hvordan læreres forståelse påvirker valg av fremgangsmåte i arbeidet med barn som vekker bekymring.

Problemstillingen har vært som følger;

Hvilken forståelse ligger til grunn for læreres valg av framgangsmåte i arbeid med barn som vekker bekymring?

I resultatene var det fire forhold som utpekte seg spesielt i forhold til denne problemstillingen. Disse ble beskrevet og drøftet ovenfor. Nå vil jeg oppsummere og samle resultatene og se hvordan disse er med på å besvare problemstillingen.

Det viser seg at lærerens forståelse kan være avgjørende for hvilken hjelp barnet får. Manglende tillit til barnevernet kan være en vesentlig faktor i forhold til læreres bruk av meldeplikten. Dette gjelder også troen på foreldre som de beste omsorgspersonene for barna sine, uansett. Denne forståelsen kan i tillegg føre til at barnet blir oversett og ikke sett på som en relevant informasjonskilde til sin egen omsorgssituasjon.

Informantene ga uttrykk for at de hadde et stort ansvar for elevenes omsorgssituasjon. Lærerne la frem dette ansvaret med en forståelse av at det handlet om å være en omsorgsperson for eleven. Å være en omsorgsperson for elevene sine er en viktig del av lærerrollen, men hvis ansvarsfølelsen stopper der kan ha negative konsekvenser for barn som opplever omsorgssvikt. Dersom læreren har en forståelse av at sitt ansvar er å gi omsorg og opplever dette som en viktigere faktor enn for eksempel tiltak fra barnevernet, kan dette bety at hjelpen barnet får begrenses seg til hjelp fra læreren og skolen. I mange tilfeller vil det være positivt å løse saken på lavest mulig nivå, men allmennlæreren har verken kompetanse eller ressurser til å gå inn og løse mer alvorlige omsorgssviktsituasjoner. Utfordringen er å forstå når det er behov for å kontakte andre instanser, og faktisk gjøre det.

Videre kom det frem at lærernes erfaring og støtteapparat kunne ha avgjørende betydning for hvilken hjelp barnet fikk. Dette innebærer at skolekulturen er viktig for hvordan lærere handler i forhold til sin bekymring. Det kan også ha innvirkning på hva som skal til for at en lærer faktisk blir bekymret.

Foreldresamarbeid utgjorde en betydelig del av informantenes beskrivelser og forklaringer. Det var mye som tydet på at foreldrene var i fokus i situasjoner hvor læreren ble bekymret. Årsakene kunne være alt fra foreldres rettigheter til eget ubehag ved senere samarbeid. I utgangspunktet er det viktig med et godt skole – hjem – samarbeid, men barnet skal komme i første rekke. Ved for stort fokus på foreldrene kan barnet havne i skyggen og ikke få mulighet til å innvirke på sin egen situasjon.

Det siste forholdet som utpekte seg var lærernes manglende tillit til barnevernet og systemet. Dette fremstod som svært viktig for lærernes handlingsvalg. Barnevernets kontakttelefon og bekymringsmeldinger ble sjeldent brukt. Den negative oppfatningen av barnevernet kan føre til at lærerne velger å ta saken i egne hender, i stedet for å bruke hjelpeapparatet. Barnet vil på denne måten kanskje ikke få den hjelpen det trenger.

Det er spesielt interessant å trekke frem barnets rolle i lærernes beskrivelser av fremgangsmåter. Selv om det kommer tydelig frem at alle informantene bryr seg om og er glade i elevene sine, viser det seg at barnet ikke blir vektlagt i bekymringsprosessen. Kun en av informantene sier at hun først ville snakket med barnet selv ved bekymring. Utenom dette blir samtaler med barnet ikke nevnt. Det er generelt mindre fokus på barnet og større fokus på lærerens egen problematikk i bekymringssituasjoner. Dette kan tyde på at systemet rundt læreren ikke oppleves som trygt nok og at læreren til en viss grad føler seg sårbar og alene i slike situasjoner. Informantenes uttrykte behov for støtte fra kolleger bekrefter til en viss grad denne tanken.

Disse resultatene og drøftingene er selvfølgelig bare en liten del av det store bildet som utgjør læreres forståelse og motivasjon. Med et utvalg på fem informanter og et intervju på maks en time har jeg kun fått et innblikk i hvordan situasjonen er i skolen. Jeg har også valgt å se på læreren som individ i forhold til ansvaret for barns omsorgssituasjon. Dette innebærer at systemet rundt læreren, som er en viktig påvirkningsfaktor, ikke har vært i fokus i denne oppgaven. Det betyr ikke at det er lærerne alene som har ansvaret for at barnet skal få nødvendig hjelp i disse situasjonene, men de har ansvaret for å opplyse barnevernet om sine bekymringer. Hvordan barnevernet videre håndterer saken er utenfor denne oppgavens omfang. Det vil si at selv om informantene ga uttrykk for at barnevernet ikke gjorde en god nok jobb for barnet så ble ikke dette drøftet. Lærerne må gjøre sin del av jobben for at barnevernet skal kunne gjøre sin. Om barnevernet gjør en god nok jobb for å ivareta barnet er et annet, men interessant spørsmål som bør undersøkes nærmere ved en annen anledning.

Jeg har et ønske om at denne masteroppgaven kan bidra til å sette fokus på den viktige muligheten som lærere har i forhold til å oppdage barn som opplever omsorgssvikt. Jeg håper at drøftingen kan være med å åpne noen øyne både i skolen og systemet som skal tilrettelegge for at barnets beste blir ivaretatt. Funnene i denne undersøkelsen tyder på at det ikke er tilrettelagt godt nok for at lærere skal kunne ta en kompetent avgjørelse i forhold til barnets beste i situasjoner hvor det oppstår bekymring. Dette innebærer at det tilsynelatende ikke er nok fokus på temaet i verken grunnutdanning eller gjennom videre kurs i yrkeslivet. Systemet bidrar ikke til en tilfredsstillende kunnskaps- og kompetanseutvikling i forhold til dette arbeidet. Likevel har resultatene pekt i retning av at lærernes subjektive forståelse også har en avgjørende betydning for hvilken fremgangsmåte som tas i bruk ved bekymring. Jeg har ovenfor beskrevet hvordan denne forståelsen kan påvirke hvilken hjelp barnet får. Til slutt vil jeg derfor minne om hvor viktig lærerens rolle er i forhold til å oppdage barn som lever i sviktende omsorgssituasjoner og hvordan deres handlinger kan være avgjørende for barnets fremtid.

”For meg var ikke problemet de onde kreftene mamma slapp løs på meg, men de ”gode” kreftene som snudde ryggen til” (Møller, 2000, s. 35).

No man stands taller than when he stops to help a child
- Abraham Lincoln -

Litteraturliste

- Arnesen, A.L. (2004). *Det pedagogiske nærvær – Inkludering i møte med elevmangfold*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Bache-Wiig, H. (1999). Norsk barndom – to etapper. I Jensen, A.M., Backe-Hansen, E. & Heggen, K. (Red.), *Oppvekst i barnets århundre: historier om tvetydighet*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Baklien, B. (2009). Skole, barnehage og barnevernstjeneste – bilder av ”de andre” hindrer samarbeid. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 04/2009.
- Barnekonvensjonen. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter av 20. november 1989*.
- Barne- og familiedepartementet. (2000). *Barnevernet i Norge – tilstandsvurderinger, nye perspektiver og forslag til reformer*. NOU 2000:12. Oslo: Statens forvaltningstjeneste. Hentet 16.februar 2011, fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/nouer/2000/nou-2000-12.html?id=117351>
- Barne- og likestillingsdepartementet. (2009). *Farskap og annen morskap – fastsettelse og endring av foreldreskap*. NOU 2009:5. Oslo: Departementenes servicesenter. Hentet 9.mai 2011, fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/nouer/2009/nou-2009-5.html?id=549513>
- Barnevernloven. (1953). *Lov om barnevern av 26. juni 1953*. Opphevet ved lov 17.juli 1992.
- Barnevernloven. (1992). *Lov om barneverntjenester av 1.januar 1992*.
- Berg, T.I. & Vinding, A. (2010). 67 barn mishandlet av sine foreldre. *Verdens gang*. Hentet 27.april 2011, fra <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/foreldrevold/artikkel.php?artid=10017675>
- Berger, P.L. & Luckmann, T. (2000). *Den samfunnsskapte virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bornø, T.B.L. (2006). *Opplevelse av meldeplikt og barnevern hos pedagoger i skolen – Tverrfaglig samarbeid; ”the missing link” mellom skole og barneverntjeneste?* Akademisk avhandling, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Breidvik, G. (2003). *Misbrukte barn – reaksjoner som kan vise seg i skole og barnehage*. Bergen: Sigma forlag distribusjon.
- Bø, I. (1997). *Barnet og de andre*. Oslo: TANO AS
- Claussen, C.J. (2010). *Det er noe med den ungen – fra bekymring til handling*. Oslo: SEBU Forlag.

- Drugli, M.B. (2008). *Barn som vekker bekymring*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Dybsland, R. (2007). *Fra bekymring til handling – Hvilke vurderinger ligger til grunn for at fagfolk i skolen melder bekymring om seksuelle overgrep og vold mot barn til konsultasjonsteamene*. Akademisk avhandling, Universitetet i Bergen, Bergen.
- Engvik, G. (2007). *Nye lærere i videregående skole - hvilke utfordringer?* Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Ericsson, K. (1996). *Barnevern som samfunnsspeil*. Oslo: Pax Forlag AS.
- Follesø, R. (2009). Når omsorgen svikter. I Hjermann, R. & Haanes, K. (Red.), *Barn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Forvaltningsloven. (1967). *Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker av 10. februar 1967 nr. 00*.
- Gall, M.D., Gall, J.P. & Borg, W.R. (2007). *Educational research – an introduction*. Boston: Pearsons
- Goebbels, A.F.G., Nicholson, J.M., Walsh, K. & De Vries, H. (2008). *Teachers' reporting of suspected child abuse and neglect: Behaviour and determinants*. UK: Oxford University Press.
- Halldén, G. (2003). Barnperspektiv som ideologisk eller metodologisk begrep. *Pedagogisk forskning i Sverige* årg. 8 01/2003.
- Helgeland, I.M. & Kjønstad, A. (2008). Om skolens samarbeid med barnevernet og om å ta bekymring for barn på alvor. I I.M. Helgeland (Red.), *Forebyggende arbeid i skolen – om barn med sosiale og emosjonelle vansker*. (s. 251-276). Oslo: Kommuneforlaget.
- Helsedirektoratet. (2007). Rusforebyggende og helsefremmende arbeid i skolen. Hentet 18. februar 2011, fra http://www.helsedirektoratet.no/vp/multimedia/archive/00308/Utkast_-_Veileder_o_308049a.pdf
- Hjermann, R. (2009). Barnas land. I Hjermann, R. & Haanes, K. (red.) *Barn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2006). *Elevers verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Killén, K. (2009). *Sveket I – Barn i risiko- og omsorgssviktsituasjoner*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Killén, K. (2010). *Sveket II – Ansvar og (be)handling*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Kjørholt, A.T. (2010). Barn som samfunnsborgere – til barnets beste? I. Kjørholt, A.T. (red.) *Barn som samfunnsborgere – til barnets beste?* Oslo: Universitetsforlaget.

- Klefbeck, J. & Ogden, T. (1999). *Nettverk og økologi*. Oslo: TANO AS.
- Kvale, S., oversatt av Anderssen, T.M. & Rygge, J. (2004). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Menneskerettighetene. (1948). *FNs verdenserklæring om menneskerettigheter av 10. desember 1948*.
- Møller, A. (2000). *Alene mot mamma: ingen stoppet overgrepene, Anne klarte seg likevel*. Oslo: Genesis.
- Nasjonal forskningsetisk komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH]. (2009, 19.mai). *Krav om informert og fritt samtykke*. Hentet 21.april, 2011, fra Etikkom <http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/B-Hensyn-til-personer-5---19/9-Krav-om-informert-og-fritt-samtykke/>
- Nasjonal forskningsetisk komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH]. (2009, 19.mai). *Krav om konfidensialitet*. Hentet 21.april, 2011, fra Etikkom <http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/B-Hensyn-til-personer-5---19/14-Krav-om-konfidensialitet/>
- Nordahl, T. (2004). *Eleven som aktør – fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. juli 1998 nr. 61*.
- Postholm, M.B. (2005). *Kvalitativ metode – en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Personvernombudet for forskning – NSD. (2011). *Personvernombudet for forskning*. Hentet 9.februar 2011, fra NSD www.nsd.uib.no/personvern/
- Poulsson. (1992). *Seksuelle overgrep mot barn – Veileder for alle som arbeider med barn, eller som kommer i kontakt med barn, som har vært utsatt for seksuelle overgrep*. Sosialdepartementet
- Ropstad, H. & Tønnessen, L.K.B. (1998). *Elever i vanskelige livssituasjoner – læreren i møte med elever som opplever krise, sorg og omsorgssvikt*. Oslo: Høyskoleforlaget AS.
- Rugthvedt, L. (2008). *Skolens og barnehagens ansvar for å avdekke/forebygge vold..* Hentet 16.mars 2011, fra http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/taler_artikler/politisk_ledelse/statssekretar-lisbet-rugthvedt/2008/skolens-og-barnehagens-ansvar-for-a-avde.html?id=507588
- Smith, L. (2008). FNs konvensjon om barnets rettigheter. I N. Høstmælingen, E.S.

- Kjørholt, & K. Sandberg, (Red.), *Barnekonvensjonen. Barns rettigheter i Norge*. (s. 15-28). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sommer, D. (2003). Børnesyn i utviklingspsykologien – er et børneperspektiv mulig? *Pedagogisk forskning i Sverige* årg. 8 01/2003.
- Straffeloven. (1902). *Almindelig borgerlig Straffelov av 22. mai 1902 nr. 10*.
- Søftestad, S. (2005). *Seksuelle overgrep – fra privat avmakt til tverrfaglig handlekraft*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tiller, P.O. (1991). "Børneperspektivet": om å se og bli sett. *Tidsskriftet Barn* 01/1991.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003). *Rammeplan for allmennlærerutdanningen*. Hentet 9. mai 2011, fra http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Rammeplaner/L%C3%A6rer/Rammeplan_2003_allmennlaererutd.pdf
- Vergerådsloven. (1896). *Lov om Behandlingen af forsømte Børn av 6. juni 1896 nr.01*.
- Wormnæs, O. (2005). Om forståelse, tolkning og hermeneutikk. I *Blandingskompendium SPED 4010 - Vitenskapsteori og forskningsmetode*. (s.19-36). Oslo: UiO, Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- Øia, T. (1999). Foreldre og barn mellom tradisjonaltet og modernitet. I Jensen, A.M., Backe-Hansen, E. & Heggen, K. (red.) *Oppvekst i barnets århundre: historier om tvetydighet*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Østreng, E. (2008). *Opplysningsplikt og avvergelsesplikt ved fare for kjønnslemlestelse*. Utdanningsforbundet. Hentet 16.mars 2011, fra <http://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Medlemsfordeler/Hjelp-nar-du-trenger-det/Juridiske-bistand/Barns-og-foresattes-rettigheter-og-plikter/Opplysningsplikt-og-avvergelsesplikt-ved-fare-for-kjonnslemlestelse/>

Vedlegg 1

Før intervjuet

- Presentasjon av meg selv og oppgaven
- Ønske om åpne og ærlige svar, gjerne eksempler ☺
- Konfidensialitet, anonymt (transkriberes bort gjenkjennelige momenter)
- Diktafon
- Frivillig, mulig å trekke seg når som helst – alt vil bli slettet
- Noen spørsmål? Noen ønsker?

Intervjuguide

Personlige opplysninger

- Hvilken stilling har du i dag?
- Hvilken utdanning har du?
- Har du annen erfaring med arbeid med barn fra tidligere?
 - Andre stillinger innenfor skole?
 - Hvor mange års erfaring har du med arbeid med barn?

Begrepsavklaring

- Hva legger du i begrepet ”barn som vekker bekymring”?
- Hva legger du i begrepet omsorgssvikt?
 - (Mishandling, psykisk, fysisk, seksuelt)
 - Er det forskjell på type omsorgssvikt/alvorlighetsgrad?

Personlig arbeid

- Hva er det som gjør at du blir bekymret for et barns omsorgssituasjon?
 - (Fysiske tegn, forandring i atferd, utsagn, magefølelse)
 - Opplever du at noen ”typer” omsorgssvikt oftere vekker bekymring?

- **Kan du beskrive hvordan du vanligvis ville gått fram dersom du ble bekymret for en elevs omsorgssituasjon? Bruk gjerne eksempler fra tidligere erfaringer.**
 - Hvilke tanker gjorde du deg i denne/disse situasjonen(e) som førte til at du valgte å handle på denne måten?
- **Hvordan opplever du din egen kompetanse i arbeidet med slike bekymringer?**
 - Hva kunne evt. forbedret den? / Hva gjør at du føler deg trygg?
- **Hvordan opplever du ditt ansvar (som lærer) i forhold til barns omsorgssituasjon?**

Regler og rutiner

- **Kan du kort fortelle hvilke rutiner skolen (du jobber på) har i situasjoner hvor man blir bekymret for en barns omsorgssituasjon?**
- **Hvilke tanker har du om skolens rutiner i slike saker?**
 - Opplever du at rutinene er gode nok?
 - Noe som kunne vært annerledes?
 - Føler du deg trygg på hva du skal gjøre dersom du havner i en slik bekymringssituasjon?
- **Hvordan opplever du at disse rutinene brukes i praksis?**

Samarbeid og støtteapparat

- **Hvilke personer henvender du deg til i situasjoner hvor du opplever bekymring?**
 - Hvordan opplever du disse personene?
 - Hvorfor akkurat disse?
- **Tar du kontakt med andre instanser/institusjoner når du blir bekymret for et barns omsorgssituasjon?**
 - (Barnevern, PPT, politi...)
 - I så fall hvilke og hvorfor disse?
 - Hvordan opplever du denne kontakten/samarbeidet?
- **Hvordan opplever du kollegamiljøet i situasjoner hvor du blir bekymret for et barns omsorgssituasjon?**
 - (støttende, åpenhet, holdninger...)

Egne tanker om temaet

- Har du noen tanker omkring dette temaet som vi ikke har snakket om enda?

Er det noe du ønsker å tilføye?

Vedlegg 2

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, og er nå i gang med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er skolens rolle i bekymringssaker når det gjelder barns omsorgssituasjon. Bekymring for et barns omsorgssituasjon dreier seg i denne sammenhengen i bekymring i forhold til om barnet opplever omsorgssvikt i hjemmet. Med omsorgssvikt mener jeg alt fra psykiske til fysiske og seksuelle overgrep. Det kan dreie seg om bekymringer i form av mangel på omsorg, barnets fysiske og psykiske tilstand, utsagn som barnet har kommet med eller andre årsaker som har ført til bekymring.

Prosjektets tittel er "Bekymring i praksis – En undersøkelse av hvordan læreres forståelse påvirker arbeidet med barn som vekker bekymring

Bakgrunnen for temaet er blant annet det store fokuset som har vært i media den siste tiden, om barn som opplever mishandling i hjemmet. Det stilles spørsmålsteget ved hvilket ansvar og hvilken rolle ulike instanser har og burde ha. Jeg har valgt å ha fokus på skolens arbeid fordi jeg selv er nyutdannet lærer og det er her jeg har min erfaringsbakgrunn. I tillegg ser jeg at skolen har en stor mulighet til å kunne oppdage disse barna og jeg ønsker derfor å se på skolens rutiner og handlingsplaner i slike saker. Jeg vil ha spesielt fokus på lærerens opplevelse av disse rutinene og hvordan læreren konkret jobber i situasjoner hvor det oppstår bekymring.

For å undersøke dette ønsker jeg å intervjuere lærere som har jobbet minst 5 år i skole. Bakgrunnen for dette er at jeg ønsker informanter som har lengre erfaring med arbeid i skole fordi det da er større sannsynlighet for at man har opplevd en eller annen form for bekymring i forhold til et barns omsorgssituasjon. Spørsmålene i intervjuet vil dreie seg generelt til skolens rutiner og handlingsplaner i forhold til bekymringer om et barns omsorgssituasjon, og spesielt om lærerens opplevelse og erfaringer i slike situasjoner. Jeg ønsker også å få et innblikk i hvilke tanker som blir gjort omkring dette arbeidet og eventuelle samarbeid med kolleger og andre instanser. Jeg vil i stor grad ha åpne spørsmål fordi jeg ønsker at det er deres fokus som skal prioriteres.

Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater under intervjuet. Både opptaket og notater vil bli behandlet konfidensielt og anonymiseres ved bruk i oppgaven slik at informasjon som er gitt ikke skal kunne tilbakeføres til informanten. Når oppgaven er ferdig vil all innsamlet informasjon slettes. Intervjuet er beregnet til omtrent 1 time. Vi avtaler tidspunkt for intervjuet sammen, og disse ønskes gjennomført innen midten av februar, dersom det er mulig.

Deltakelsen i undersøkelsen er frivillig, og du har mulighet til å trekke deg underveis, uten å måtte gi noen nærmere begrunnelse for dette. Dersom du trekker deg, vil alle innsamlede opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du har lyst til å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender denne i retur til meg.

Hvis det er noe du lurer på, kan du ringe meg på tlf. nr.: [REDACTED]
eller sende meg en mail på: marita@darmonia.net.

Med vennlig hilsen

Marita Gallefoss

[REDACTED]

[REDACTED]

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien ”Bekymring i praksis”, og sier meg villig til å delta i prosjektet.

Skole:

Navn:

Dato:

Telefon/mail:

Signatur:

Vennligst returner denne til meg når den er ferdig utfylt, på forhånd takk.

Med vennlig hilsen,

Marita Gallefoss